



**Ana Cristina Ribeiro  
Pereira**

**Ensino dual em Portugal: estudo e trabalho na  
educação secundária**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2012

**Ana Cristina Ribeiro  
Pereira**

**Ensino dual em Portugal: estudo e trabalho na educação secundária**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Meireles Coelho, professor associado da Universidade de Aveiro

Este trabalho é dedicado ao meu pai  
que sempre soube que o meu lugar é na escola,  
por ser aí que se muda o mundo.

## **o júri**

presidente

**Doutor Manuel Fernando Ferreira Rodrigues**

professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Doutor Ernesto Candeias Martins**

professor adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco  
(arguente)

**Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho**

professor associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro  
(orientador)

## **agradecimentos**

Agradeço primeiramente ao Professor Doutor Carlos Meireles Coelho pela sensibilidade, inteligência e sobretudo pela grande generosidade com que me acompanhou, aconselhou e inspirou desde os primeiros momentos deste projeto.

Agradeço à Escola Profissional de Aveiro pela gentileza e disponibilidade mostradas na colaboração com a minha pesquisa, nomeadamente à Dra. Isabel Ribeiro, ao Dr. João Tavares, à Dra. Sílvia Graça e ao Doutor Jorge Castro e também aos alunos que responderam prontamente aos inquéritos.

Agradeço à Escola Secundária da Gafanha da Nazaré pela colaboração extraordinária com o meu trabalho, em especial a Dra. Eugénia Pinheiro, a Dra. Virgínia Gomes, a Dra. Lurdes Sardo, a todos os colegas que me responderam a perguntas e aos alunos dos cursos profissionais por terem respondido aos meus inquéritos e por serem tão inspiradores.

Agradeço também aos antigos alunos da EPA e da ESGN que colaboraram neste estudo respondendo a inquéritos.

Agradeço ainda a todas as instituições e empresas que amavelmente se disponibilizaram a colaborar nesta pesquisa quer respondendo a inquéritos quer às perguntas que pontualmente fui colocando.

Finalmente agradeço à minha família, Alexandre, Mãe e Mano por serem maravilhosos e por me ajudarem sempre que preciso mesmo sem pedir, aos meus amigos Katty, Ramiro, Carlinha e Lídia que me acompanharam neste processo e especialmente ao Paulo porque nunca faria este trabalho sem o amor que me dá.

**palavras-chave**

Ensino dual, educação e formação, cursos profissionais, qualificação profissional, aprendizagem ao longo da vida.

**resumo**

Ser detentor de diplomas de elevado grau académico já não significa ter acesso a emprego, porque não significa saber trabalhar nem saber aplicar os conhecimentos que se possui. A divisão entre os que não precisam de trabalhar e os que não têm tempo para fazer mais nada além de trabalhar parece esbater-se com o desenvolvimento da organização das sociedades. No início do séc. XX Faria de Vasconcellos, Kerschensteiner e Makarenko pretenderam educar e formar seres humanos que trabalhassem responsável e autonomamente para o bem comum mas tivessem tempo para serem livres e felizes. A educação e a formação, que andaram separadas, estão a convergir e o ser humano é chamado a desenvolver-se ao longo de toda a vida, trabalhando como cidadão produtivo e eficiente, ao mesmo tempo que se realiza plenamente na liberdade, solidariedade, autonomia e responsabilidade.

Pretende-se analisar a evolução da relação entre escola e trabalho, particularmente no ensino dual. Até que ponto na Europa e em Portugal, as escolas secundárias e profissionais assumem o paradigma estudo-ou-formação ou estudo-e-formação? Qual a situação do ensino dual na Europa e em Portugal?

Faz-se uma análise das boas práticas de ensino dual na Europa e compara-se, nesta perspetiva, os estudos dos casos da Escola Secundária da Gafanha da Nazaré e da Escola Profissional de Aveiro. A escola pública tem mais e maiores constrangimentos que a escola profissional para aliar estudo-e-formação. Na escola pública os cursos técnico-profissionais existem desde 2005, enquanto na escola profissional existe uma prática de cursos desta natureza desde 1993. Compara-se a percentagem dos alunos que prosseguem estudos, dos que entram na vida ativa na área, noutra área ou não entram. Apesar de na escola pública predominar, globalmente, a cultura de prosseguimento de estudos, é maior a percentagem de alunos da escola profissional que entram no ensino superior do que a dos alunos dos cursos técnico-profissionais da escola pública. Em ambas as escolas mais de um terço dos alunos fica sem trabalho uma vez concluído o curso, mas a percentagem de ex formandos desempregados ou que apenas conseguem trabalho fora da área de formação é superior na escola pública.

O ensino técnico profissional português tem tentado aliar educação e formação, estudo e trabalho, aproximando-se do ensino dual, mas a componente de preparação para o trabalho ainda está longe de representar 50% do conjunto de educação e formação.

**keywords**

Dual system, education and training, vocational education, professional training, lifelong learning

**abstract**

Being holder of high degree diplomas no longer means having access to employment, because it does not mean knowing how to work nor know to apply the knowledge that you own. The division between those who do not need to work and those who do not have time to do anything but work seems to blur with the development of the organization of societies. At the beginning of the XX century Faria de Vasconcellos, Kerschensteiner and Makarenko intended to educate and train people who could work responsibly and autonomously for the common good but had time to be free and happy. Education and training, that walked apart, are converging and the human being is called to grow throughout life, working as a productive and efficient citizen while being held full-mind in freedom, solidarity, autonomy and responsibility.

The aim is to analyze the evolution of the relation between school and work, particularly in the dual education. To what extent in Europe and Portugal, secondary schools and vocational schools assume the paradigm study-or-training or study-and-training? What is the situation of dual education in Europe and Portugal?

It is an analysis of best practices of the dual system in Europe and compares, in this perspective, the case studies of Escola Secundária da Gafanha da Nazaré and Escola Profissional de Aveiro. The public school has more and higher constraints than the vocational school to unite study and formation. In the public school technical-professional courses exist since 2005, while in vocational school there is a practice of courses with this nature since 1993. It is compared the percentage of students who continue studies, those who enter into active life in the area of training, another area or do not enter. Though in the public school predominate overall, the culture of continuing studies, is largest the percentage of students in the vocational school who enter higher education than students of vocational courses from the public school. In both schools over a third of pupils left without work once the course is completed, but the percentage of former graduates unemployed or that can only work outside the training area is higher in public school.

The Portuguese vocational technical education has attempted to combine education and training, study and work, approaching the dual education, but the component of preparation for work is still far from representing 50% of all education and training.

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>1. Da antítese escola-trabalho à aprendizagem inclusiva ao longo da vida.....</b>	<b>20</b>
1.1. A antítese escola-trabalho desde Aristóteles.....	20
1.2. A escola de trabalho de Kerschensteiner, Faria de Vasconcelos e Makarenko .....	26
1.3. A educação e formação na União Europeia .....	32
<b>2. Evolução do ensino profissional em Portugal.....</b>	<b>42</b>
2.1. De Fontes Pereira de Melo à segunda década do século XX .....	42
2.2. Do Estado Novo ao Conselho da Revolução.....	45
2.3. A partir da lei de bases de 1986 .....	49
<b>3. Estudo e trabalho em duas escolas de Aveiro: ESGN e a EPA .....</b>	<b>57</b>
3.1. Estudo e trabalho em Portugal.....	57
3.2. O caso da ESGN – Escola Secundária da Gafanha da Nazaré .....	60
3.3. O caso da EPA - Escola Profissional de Aveiro.....	72
3.4. Análise comparativa dos casos ESGN e EPA .....	84
<b>Conclusão .....</b>	<b>88</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>93</b>



**Siglas:**

ALV – Aprendizagem ao longo da vida

EU – European Union / União Europeia

EPA - Escola Profissional de Aveiro

ETP – Ensino Técnico Profissional

ESGN - Escola Secundária da Gafanha da Nazaré

CTP – Cursos Técnico Profissionais

FCT – Formação em contexto de trabalho

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

POPH – Programa Operacional do Potencial Humano

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações (2008)

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações (2009)

CPASC – Curso Técnico Profissional de Animação Sociocultural

## Introdução

O título completo desta dissertação seria «Ensino dual em Portugal: estudo e trabalho na educação secundária – *dois casos*».

No mundo contemporâneo é comum cruzarmo-nos com jovens detentores de diplomas de nível elevado que não conseguem emprego, ao mesmo tempo que nos deparamos com trabalho por fazer por não haver quem o faça. Na tradição europeia foram sendo desenvolvidas duas culturas paralelas: uma para o *ócio* e outra para o trabalho, como Aristóteles tão bem soube defender e tantos seguiram. À medida que as sociedades se foram tornando mais complexas e mais prósperas a divisão entre os que não precisam de trabalhar e os que não podem fazer mais nada senão trabalhar foi-se esbatendo. No início do séc. XX Faria de Vasconcelos, Kerschensteiner e Makarenko pretenderam educar e formar seres humanos que trabalhassem para o bem comum de forma responsável mas que tivessem capacidade, para serem autónomos, livres, e portanto felizes. Hoje vai-se assumindo que todo o ser humano é chamado a desenvolver-se ao longo de toda a vida, embora ainda não seja consensual que todos somos igualmente exortados a trabalhar como «cidadão produtivo, eficiente e feliz» ([Unesco, 1974: 22](#)) e a realizar-se plenamente na autonomia, liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância e responsabilidade ([UN, 2000](#)).

Do ponto de vista político e económico são três os modelos que começam a esboçar-se nos finais do séc. XIX pela necessidade de aproximar o trabalho e a escola: o modelo do mercado liberal, britânico; o modelo regulamentado pelo estado, francês; e o modelo dual empresarial, alemão. ([Wollschläger e Kumpmann, 2002: 6](#)) O primeiro deixou-se influenciar nas suas práticas pedagógicas por Dewey (1915) e o *learning by doing*, o modelo francês que foi adotado pelos países do sul da Europa, entre os quais Portugal, foi desenvolvido por Ferrière (1922) e designado escola *ativa*, estes dois defensores do movimento *escola nova* afirmaram que a esfera do trabalho e a esfera do estudo não são incompatíveis e que se pode e deve dar a todos a possibilidade de um desenvolvimento integral sempre indo de encontro às necessidades, capacidades e motivações de cada um. Finalmente o modelo dual alemão cuja base teórica é oferecida por Kerschensteiner com a sua, que queremos hoje nossa, *Escola do trabalho* (1912), radicaliza a importância do trabalho na escola colocando-o no centro da própria experiência de aprendizagem: “De

que género é esse trabalho? Há trabalho intelectual e trabalho manual e em ambos os casos há trabalho mecânico e trabalho reflexivo” (Kerschensteiner, 1930/2002). Desta forma, pelo trabalho o aluno aprende a fazer e a pensar e desenvolve também o seu sentido ético em responsabilidade e autonomia uma vez que as atividades são escolhidas a partir das “disposições inatas” do aluno (Kerschensteiner, 1930/2002). Ao mesmo tempo o português Faria de Vasconcellos funda no coração da Europa uma *escola nova*, centrada na aprendizagem inclusiva ([Ferreira, Meireles-Coelho, 2011](#)), que valoriza portanto o lugar do trabalho na educação e formação, que se preocupa com a preparação para a vida ativa e em fornecer dispositivos de aprendizagem válidos ao longo de toda a vida. Do outro lado da Europa Makarenko preocupa-se também com a educação de jovens para o trabalho e para a cidadania ativa procurando no interior do próprio grupo de trabalho e na submissão às regras deste a criação de uma sociedade mais feliz, mais produtiva e mais livre. Constatamos que à medida que as sociedades se vão tornando mais multiculturais e multiétnicas, a educação no velho continente tem caminhado, pelo menos teoricamente, para a valorização de pressupostos de cidadania e também para a valorização das vias profissionalizantes. Esta simultaneidade na transmissão de valores éticos e na transmissão de conhecimentos técnicos que permitam aos indivíduos/cidadãos pensar, é o que designamos por *ensino dual*. O ensino é dual quando verdadeiramente permite desenvolver duas facetas que juntas formam o cidadão europeu completo: a faceta ética (saber ser/estar) e a faceta técnica/profissional (saber fazer e saber pensar).

No contexto de uma Europa global, embora respeitando as tradições e os quadros legais de cada estado membro, é preciso criar condições que tornem efetiva a mobilidade profissional transeuropeia e garantir uma correspondência entre trabalho e qualificação. É portanto em concomitância com os objetivos definidos na estratégia de Lisboa 2000-2010-2020 que surge o Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ). Os 8 níveis de qualificação deste quadro são baseados na soma do que se conhece, com o que se compreende e com o que se é capaz de fazer no final de um processo de aprendizagem e embora subsista a partir do nível três a dicotomia trabalho ou estudo o QEQ assenta numa hierarquização das competências em termos de capacidades de autonomia e responsabilidade.

No que se refere à forma como é entendida a relação entre escola e trabalho Portugal não é exceção na Europa, antes pelo contrário: aqui se alimentaram, mais e durante mais tempo do que noutros países europeus, os velhos dogmas ocidentais que incompatibilizam o fazer e o estudar. A entrada na União Europeia obrigou o país a questionar a via que vinha seguindo em termos de políticas educativas e que o conduziram inevita-

velmente à falência enquanto órgão produtivo mas não resolveu de forma cabal a questão de fundo que se prende com a forma de entender o que é a escola. No entanto, as sucessivas reformas e reestruturações da educação em Portugal têm vindo a aceitar progressivamente o trabalho, como um aspeto fundamental da aprendizagem e há exemplos que merecem ser estudados.

A educação e formação de nível 4 em Portugal insere-se no quadro das respostas portuguesas aos objetivos definidos na Estratégia Europeia (2000-2010-2020). Estas respostas devem representar uma mudança de paradigma na educação, formação e aprendizagem ao longo da vida, pretendendo mais do que o sucesso escolar a inclusão na vida ativa, proporcionando mais e melhor trabalho e maior coesão social. A educação e formação hoje não podem servir a obtenção de diplomas mas sim ser a via para o desenvolvimento real de competências que permitam a todos uma participação na criação de riqueza e também o usufruto do bem-estar criado por todos.

É um lugar-comum dizer-se que os alunos que vão para o ensino profissional são maus estudantes, que não tiveram condições em casa que lhes permitam valorizar a escola e o conhecimento e que por esse motivo a escola, enquanto reprodutora das desigualdades sociais, os orienta no sentido de seguirem a via profissionalizante pela negativa, ou seja, a escola mostra-lhes que não teriam sucesso no ensino regular e portanto é melhor seguirem a via dos que “não servem para mais nada”. Diz-se ainda que os alunos “do profissional” sofrem com frequência de uma certa estigmatização social quer dentro quer fora da escola, quer vinda dos professores, quer dos seus pares, que estes alunos transportam muitas vezes consigo uma história de insucesso escolar, que não gostam ou não respeitam a escola enquanto instituição e sobretudo que não acreditam nesta enquanto sua aliada na construção de um futuro de felicidade. Enquanto professora da componente técnica de um curso técnico profissional, constato que os alunos gostam de aprender e sofrem, regra geral, uma evolução positiva acentuada durante os três anos de formação que o curso prevê. Por outro lado, enquanto orientadora de projeto e de formação em contexto de trabalho tenho assistido a uma profunda satisfação das empresas e instituições com o trabalho desenvolvido por estes mesmos alunos. Apesar de na escola os professores, sobretudo os da componente científica, se queixarem da falta de motivação, educação e responsabilidade destes alunos, no trabalho são muitas vezes elementos criativos, empenhados, competentes e autónomos.

É portanto da minha vivência diária na escola hoje que nascem as perguntas que sustentam o corpo deste trabalho: — Os alunos não estão interessados em aprender, ou

existe um desfasamento entre as aprendizagens que a escola propõe e as necessidades dos alunos para responder aos desafios que o trabalho e o mundo fora da escola colocam? — Qual tem sido, na prática escolar, verdadeiramente o objetivo da formação técnico profissional em Portugal? — Será que os problemas se colocam da mesma maneira na escola secundária de tipo liceal que existe em Portugal, onde o ensino técnico profissional foi introduzido há poucos anos, e numa escola profissional especificamente criada para este tipo de ensino?

Há 100 anos Kerschensteiner depois de ter percebido que os alunos retinham muito pouco daquilo que aprendiam no ensino elementar tentou criar soluções para este problema. Mais do que fornecer a base para um posterior desenvolvimento de competências profissionais a escola deve ajudar o aluno a desenvolvê-las dentro do seu seio. O trabalho manual não pode ser substituído por uma série de tarefas sem utilidade, pelo contrário, a escola deve proporcionar ao aluno a descoberta dos seus talentos e a oportunidade de os desenvolver o mais possível. Desta maneira a escola ao não separar educação/produção educa e ao mesmo tempo forma, participa ativamente na construção do caráter dos jovens para a cidadania, para a inclusão na vida ativa pelo trabalho produtivo.

As hipóteses colocadas para este estudo foram:

1.<sup>a</sup> Na Europa a escola em geral e a secundária em particular tem tido dificuldades na integração do trabalho, da preparação para o trabalho e mais ainda da formação profissional (?)

2.<sup>a</sup> Em Portugal na escola em geral e na secundária em particular, o trabalho, a preparação para o trabalho e a formação profissional têm sido historicamente realidades separadas do ensino para as profissões nobres (?)

3.<sup>a</sup> O ensino secundário atual em Portugal tem caminhado no sentido de fazer a síntese entre o trabalho, a preparação para o trabalho e a formação profissional (?)

Este trabalho apresenta-se dividido em três pontos.

No ponto 1 pretendemos contextualizar historicamente a questão da desvalorização do trabalho na escola num contexto europeu e traçar a evolução da sua relação desde a explicitação da divisão escola/trabalho com Aristóteles, passando pelo ensino religioso e pelas guildas/corporações, focando com alguma atenção o momento fundador dos modelos atuais através do pensamento de Kerschensteiner, Faria de Vasconcelos e Makarenko e desembocando no conceito de aprendizagem inclusiva ao longo da vida.

No ponto 2 apresentamos a evolução do ensino profissional em Portugal desde o seu

aparecimento com Marquês de Pombal até aos nossos dias, discutindo e contextualizando as suas crises e os fatores que as influenciaram.

Finalmente no ponto 3 deste trabalho foi realizado um estudo sobre duas escolas do distrito de Aveiro: uma escola profissional, a Escola Profissional de Aveiro, e uma escola pública, a Escola Secundária da Gafanha da Nazaré.

Para os pontos 1 e 2 foi utilizado o método histórico comparativo reflexivo. E para o ponto 3 foi utilizado o método de estudo de caso.

As hipóteses para os estudos de caso foram: o ensino profissional em Portugal no que toca aos cursos técnico-profissionais de nível 4:

- Aproxima-se do ensino dual ajudando a formar além de profissionais, cidadãos autónomos, responsáveis e livres (?)
- Aproxima a escola do trabalho (?)
- Têm os seus programas concebidos para que os alunos possam atingir competências de nível 4 (do QEQ) no final da formação (?)
- Qualifica para o exercício de uma profissão (?)
- Proporciona ferramentas que facilitem a formação ao longo da vida (?)

Para testar a validade destas hipóteses realizaram-se inquéritos aos alunos que frequentam neste momento os referidos estabelecimentos de ensino em cursos técnico-profissionais. Foram ainda aplicados inquéritos a alunos que concluíram o curso há um e dois anos, em ambas as escolas. Nas escolas foram entrevistados elementos da direção de cada uma delas, os responsáveis pedagógicos e os responsáveis pelos gabinetes de orientação profissional. Por outro lado foram ainda entrevistados responsáveis de empresas e instituições acolhedoras de alunos para FCT de um curso específico: técnico-profissional de animação sociocultural.

Se por um lado aproximar a escola e o trabalho surge como uma tarefa inevitável e talvez ainda não inteiramente concluída da Escola hoje, por outro é importante perceber se existem já boas práticas que mereçam ser acarinhadas e pensadas para que no futuro esta aproximação possa produzir resultados mais eficazes.

## **1. Da antítese escola-trabalho à aprendizagem inclusiva ao longo da vida**

Pretende-se contextualizar historicamente a questão da desvalorização do trabalho nas escolas europeias (desde Aristóteles), focando as contribuições de Kerschensteiner, Faria de Vasconcelos e Makarenko para a escola de trabalho, perceber como evoluiu o pensamento na Europa atual sobre a formação profissional, desembocando no conceito de aprendizagem inclusiva ao longo da vida (União Europeia).

### **1.1. A antítese escola-trabalho desde Aristóteles**

Traça-se uma breve resenha histórica da relação entre a escola e o trabalho na Europa Ocidental.

O mundo atual não é muito parecido com aquele em que a nossa tradição filosófica tomou forma. Sócrates, Platão e depois Aristóteles viveram em cidades pequenas aos olhos contemporâneos, onde os padrões de gosto e de virtude eram comumente aceites por elites culturais que faziam brotar a sua influência de uma fantástica e única coleção de poesia e onde todas as outras formas de conhecimento eram tanto mais preciosas quanto raras, pertencendo a um grupo muitíssimo restrito de pessoas. O poder científico ainda não tinha sido dividido em territórios soberanos e o pensamento era um exercício livre que corria em todas as direções e recebeu o nome de filosofia. Ora hoje não é assim: vivemos num mundo repleto de estranhos, onde praticamente já não existem padrões de gosto, onde as classes instruídas não defendem uma cultura comum, pelo contrário, e onde quase toda a gente é especialista em alguma coisa (muito parcelada) que reclama como verdade indiscutível e completa para explicar o mundo sem que quase ninguém se atreva a propor soluções para os problemas do mesmo. (Scruton, 2011)

Aristóteles foi fundador do Liceu de Atenas e simultaneamente de uma concepção de escola para aqueles que não precisavam de trabalhar. A ideia de escola para as elites deu a pouco e pouco lugar a uma ideia de que o pensar seria um exercício de ócio e que portanto aquele que estuda não precisa de trabalhar. Ainda hoje a ideia de que se estuda para não ter que trabalhar e de que o trabalho embora dignifique só é bom para quem não tem “cabeça” vigora em países como Portugal, por exemplo. “Foi a oligarquia

democrática grega, embrião da democracia ocidental, que desenvolveu a *escola* (do ócio) para os que não precisam de trabalhar, a *sofística* em que professores particulares, mais ou menos bem pagos, ensinavam a jovens ricos como defender qualquer causa em público, nos negócios e na política; a figura de Sócrates, a *academia* de Platão e a escola peripatética ou *liceu* de Aristóteles aparecem como o clímax da educação grega da antiguidade” (Meireles-Coelho, [2010a: 5](#)).

Aristóteles explica claramente a sua concepção da sociedade e da educação: “Atendendo a que os homens, coletiva e individualmente têm manifestamente o mesmo fim e que a mesma norma final se impõe tanto ao melhor homem como ao melhor regime, é evidente que devem ter as virtudes necessárias ao bom aproveitamento do *ócio* pois, como foi dito muitas vezes, a paz é o fim último da guerra e o ócio o fim último do trabalho ...” Como refere Meireles-Coelho “ócio ou lazer ou tempo livre diz-se em grego *scholé* donde vem a palavra *escola*; a escola começou, assim, por estar reservada apenas aos que não precisavam de trabalhar para sobreviver”, (Meireles-Coelho, [2010a: 53](#)) E mais do que prever uma escola que servisse para a ocupação meritória daqueles que não precisavam de trabalhar, Aristóteles desaconselhava vivamente a mistura de aprendizagens, dizendo claramente que o trabalho desdignifica o homem livre: “3. É evidente que, de entre as coisas úteis, se deve ensinar o indispensável; mas não tudo; pois há que distinguir os trabalhos dignos de homens livres e os que não são dignos deles, sendo certo que nesta matéria os jovens só aprenderão, entre as coisas úteis, aquelas que não desonrem quem as pratica. 4. É impróprio de homens livres e destina-se apenas a artesãos qualquer trabalho, arte ou ensino que desvie o corpo, a alma ou a inteligência do exercício da virtude. 5. Por isso se considera como servil qualquer arte ou ofício que desfigure o corpo ou seja pago por um salário, porque tira ao espírito a liberdade de ação e o limita. E, mesmo em relação às ciências liberais, qualquer homem livre pode entregar-se a elas dentro de limites, mas, se o fizer intensamente indo longe de mais, ficará exposto aos inconvenientes atrás referidos (...)” (Meireles-Coelho, [2010a: 56](#)). Fica assim definido de forma clara o fosso entre trabalho e pensamento, entre corpo e intelecto, entre movimento e pensamento. Esta distinção aparentemente inofensiva, numa sociedade que aboliu a escravatura, perdurou no imaginário coletivo e continua a produzir os seus efeitos.

Posteriormente e durante muito tempo o ensino daqueles que podiam estudar esteve em grande parte nas mãos da igreja “... a *educação popular* foi implementada pelas grandes religiões que perduraram; na Idade Média foram desenvolvidas escolas e pedagogias clericais (catedrais e paroquiais), monásticas, colegiais e de caridade e ainda as aristocráticas (cavaleiresca, palaciana e cortesã), sendo estas últimas mais pedagogias



do que escolas propriamente ditas” (Meireles-Coelho, [2010a: 5](#)). As várias ordens religiosas promoviam uma educação que não desprezava o trabalho: S. Bento de Núrcia (Úmbria, Itália, 480— 547-03-21, Monte Cassino) funda o mosteiro do Monte Cassino e em 535 escreve a regra da Ordem dos Beneditinos: “O mosteiro deve ser construído de forma a conter em si tudo que for necessário... para que os monges não precisem de deambular pelo exterior, pois isso não ajuda as suas almas.” Uma das atividades dos monges é o estudo e o ensino de quem fosse para mosteiros, podendo ser considerados como Escolas Monásticas.” (Meireles-Coelho, [2010a: 89](#)) Mas o mais importante, para nós, é o aparecimento de uma instituição de ensino em que o trabalho e o estudo se juntam para salvação da alma. Claro que o objetivo de uma escola monacal não seria produtivo, mas a defesa de uma educação que não rejeita o trabalho, melhor que não atribui uma valoração pejorativa ao trabalho merece referência neste contexto. Mais tarde em 910 é fundada na Borgonha a abadia de Cluny, que implementa a reforma clunicense do monaquismo beneditino, segundo *Costumes* que prescrevem, *além do trabalho manual*, uma sólida formação intelectual, a devoção a Cristo crucificado e a S. Pedro e a oração pelos defuntos; (...) (Meireles-Coelho, [2010a: 97](#)) Mais uma vez a presença do trabalho manual ao serviço da purificação do espírito. Quase dois séculos mais tarde, em 1098 é fundada, no mosteiro de Claraval (Borgonha, França) a ordem de Cister, implementando o movimento reformador cisterciense no seio da ordem beneditina que pretende voltar à regra, austeridade e simplicidade primitivas, dedicando-se especialmente a uma exemplar exploração agrícola. (Meireles-Coelho, [2010a: 99](#)) Esta ideia, de trabalho para purificação da alma, vai de encontro ao mandamento de Aristóteles, embora de forma não evidente: “(...) as matérias dessa educação e instrução devem ter a sua finalidade em si próprias, enquanto as que preparam para a vida de trabalho são necessárias e têm outros fins em vista que não a atividade em si própria” (Meireles-Coelho, 2010b: 57-58) ou seja podemos trabalhar desde que não seja a soldo, mas para benefício da nossa própria alma ou felicidade.

S. [Tomás de Aquino](#) (Roccaseca, Aquino, 1225-1274), dominicano, desenvolveu a filosofia escolástica, *aplicando a filosofia aristotélica à doutrina cristã* e mais tarde (séc. XVI) nos países católicos novas ordens e congregações religiosas aparecem dedicadas em exclusivo ao ensino, das quais a também aristotélica [Companhia de Jesus](#), foi a mais importante em Portugal. Nos colégios jesuítas a ação educativa dirigia-se especialmente aos estratos mais elevados da sociedade.

A questão que naturalmente se impõe aqui é a de saber como se aprendia a trabalhar durante toda a idade média. Segundo Wollschläger e Kumpmann a evolução do en-

sino das profissões foi muito parecida em quase todos os países europeus desde o aparecimento das guildas/corporações, no século XII. As guildas eram corporações de artesãos do mesmo ramo que tinham as suas próprias leis e normas de funcionamento às quais todos os membros deviam obedecer. As guildas fixavam os preços dos produtos e faziam o controlo de qualidade. As normas das guildas estabeleciam proveitos para os patrões e para os mestres que estivessem de acordo com o seu estatuto e protegiam os membros mais pobres tais como viúvas e órfãos. Todas as guildas estabeleciam as suas próprias normas para se ser membro e para a formação de aprendizes e artífices. As guildas foram ficando cada vez mais ricas e influentes e a partir do século XVIII este sistema foi posto em causa e foi perdendo a sua influência. As ideias da doutrina liberal que encorajavam a livre iniciativa não se coadunavam com um sistema em que as pessoas não podiam abrir o seu próprio negócio se a guilda não permitisse. O sistema de guildas um pouco por toda a Europa estabelecia uma hierarquia rígida: aprendiz, artífice e mestre. O mestre tinha um “atestado de competência” escrito, os artífices recebiam um certificado onde se comprovava terem completado a primeira fase da sua formação. A aceitação na guilda como aprendiz era precedida de um período de testes que durava várias semanas. A família do aprendiz pagava ao mestre pela alimentação e alojamento do seu formando. O período de formação durava geralmente dois a quatro anos mas nos casos dos ofícios que requeriam um elevado nível de formação o período era alargado. Não havia exame final e o aprendiz era considerado “livre” quando o mestre o dava por formado. Cada ofício possuía as suas normas próprias para a conquista deste privilégio e para a entrada na comunidade dos artífices. Os artífices andavam muitas vezes de terra em terra para trabalharem com mestres de outros países e alargarem os seus conhecimentos, segundo Wollschläger e Kumpmann ([2002: 6/7](#)) esta foi uma das primeiras formas de mobilidade profissional na Europa. “Após adquirirem experiência suficiente requeriam a uma guilda a sua admissão como mestres.”

As formas encontradas para fazer formação profissional divergem na Europa com o declínio das guildas na sequência de convulsões de carácter político; em consequência dos diferentes ritmos a que a revolução industrial aconteceu; e sob a influência dos diferentes movimentos políticos, filosóficos, culturais e religiosos. Assim chegamos ao século XX com três modelos básicos de formação na Europa. A forma como esses sistemas evoluíram nas últimas décadas transformou-os bastante, mas ainda hoje podemos verificar a influência destes três modelos base: o modelo do mercado liberal britânico; o modelo regulamentado pelo estado francês; o modelo dual empresarial alemão. (Wollschläger e Kumpmann, [2002: 9](#))

Na Grã-Bretanha do séc. XVIII surgem fábricas de têxteis por todo o país na sequência da invenção da máquina a vapor, do tear mecânico e da máquina de fição. Muitas pessoas abandonam o campo e vão para a cidade, o sistema de guildas é abolido e a formação clássica de sete anos deixa de fazer sentido porque os trabalhadores das máquinas não precisavam de formação. Durante muitos anos os operários mal pagos e sem formação eram regidos por duas ideias fundamentais: “o liberalismo” e o “puritanismo” que segundo Wollschläger e Kumpmann ainda hoje influenciam o modelo inglês de formação profissional concebido para o “mercado liberal”, aqui os representantes dos trabalhadores e dos patrões juntamente com os centros e escolas de formação profissional “negoceiam” no terreno qual o tipo de ensino e de formação necessários. A formação pode acontecer em escolas, empresas, simultaneamente nas escolas e nas empresas ou através de meios de comunicação eletrónicos. O conteúdo dos programas de ensino profissional é determinado pelas próprias empresas tendo em conta as necessidades do momento. O conteúdo dos programas não é predeterminado. Quem paga a formação são regra geral os formandos, se bem que algumas empresas financiam cursos que elas mesmo ministram. No que se refere às qualificações obtidas através do ensino e formação profissional e às oportunidades que estas oferecem, não há supervisão da formação nem exames finais que sejam reconhecidos por todos. Este sistema de formação obedece a princípios liberais que defendem que cada pessoa é responsável pelo seu próprio destino e o “livre jogo de força” é benéfico para o progresso da nação e das empresas. O “puritanismo” como código moral protestante exige sacrifício e dedicação ao trabalho e acredita-se que a prosperidade advém desse mesmo esforço. (Wollschläger e Kumpmann, [2002: 9/10](#)).

Em França a industrialização chega verdadeiramente já no final do séc. XIX, mas durante todo o século anterior este país deu um importante contributo ao desenvolvimento das ciências naturais. Com a revolução francesa o sistema de guildas foi abolido e a formação de operários especializados ficou sem solução durante muito tempo. Sob influência do iluminismo reconheceu-se a importância do ensino das crianças bem planeado e organizado pensando nos indivíduos e na sociedade. Escolas que tinham sido criadas para órfãos dos soldados foram transformadas em *Écoles des arts et métiers* onde se formavam operários metalúrgicos, torneiros mecânicos e carpinteiros. Com a implantação da república em 1871 foram criados dois tipos de escolas públicas destinadas a formar operários altamente qualificados e trabalhadores manuais e de escritório. Atualmente o estado continua em França a determinar a organização do ensino e da formação, esta acontece em escolas especializadas; o conteúdo dos programas de ensino e formação

profissional é decidido pelo estado em conjunto, é certo, com os parceiros sociais, e o objetivo não é refletir a prática das empresas mas sim oferecer uma formação mais geral e teórica; o ensino e formação profissional é pago pelo estado através de um imposto que cobra às empresas, só admitindo um determinado número de formandos por ano; os certificados emitidos pelo estado possibilitam a quem se distinguir a prossecução de estudos para níveis de maior especialização. (Wollschläger e Kumpmann, [2002: 10/11](#)).

Na Alemanha a mecanização do setor têxtil tem início nos meados do séc. XIX e o seu desenvolvimento foi muito rápido e acompanhado pelos setores mineiro, do aço e do carvão. Nos finais do mesmo século já as indústrias elétrica, química e automóvel estavam em franco desenvolvimento. A liberdade de emprego difunde-se no início do séc. XIX e com ela desaparecem as guildas. Mas na Alemanha o ensino e formação profissional foi legalmente reintroduzido em 1897, por dois motivos essenciais. Por um lado um mercado internacional muito competitivo conduziu à procura de trabalhadores especializados para o trabalho industrial e administrativo, por outro as fortes convulsões do movimento operário levaram os governos alemães a agir para educar os jovens numa visão política conservadora. Para este efeito o mundo tradicional das corporações era considerado um bom ponto de partida para “a integração social e política dos aprendizes” (Wollschläger e Kumpmann, [2002: 11/12](#)). Durante o séc. XIX muitos aprendizes foram às “escolas de acompanhamento” que funcionavam à noite ou aos domingos, aqui reviam o programa da escola primária e aprendiam as bases teóricas do seu trabalho específico. No final do século XIX estas escolas eram já escolas profissionais onde para além do ensino das profissões se ministrava educação cívica. Na Áustria o processo foi idêntico. Na Alemanha quem determina a organização do ensino e formação profissional são as câmaras de comércio regulamentadas pelo Estado e que são agrupadas por profissão; a formação tem lugar alternadamente nas empresas e nas escolas profissionais (modelo dual) e os conteúdos dos programas são decididos em conjunto pelos empresários, os sindicatos e o estado; quem paga a formação na Alemanha são as empresas, sendo esses custos deduzidos nos impostos. Os formandos recebem um subsídio definido por contrato. As escolas profissionais são financiadas pelo Estado. Geralmente as qualificações além de permitirem aos formandos trabalharem na área em que se formaram, permitem que estes prossigam os estudos para níveis mais avançados de especialização, (Wollschläger e Kumpmann, [2002: 12](#)).

A par de tudo isto no séc. XIX e como consequência da revolução industrial, fala-se pela primeira vez em aprendizagem, num contexto de educação de adultos em ambientes extraescolares, para a classe trabalhadora. Os objetivos deste novo conceito de educa-

ção eram “de natureza cultural, social e indiretamente política” a “emancipação social e cultural”, “o poder cultural”, “uma cultura democrática e popular” e um “novo humanismo” eram palavras caras aos movimentos de “educação popular” e de “educação dos trabalhadores” A ligação da aprendizagem ao trabalho ficou posta de lado se excluirmos a influência que este tipo de formação teve na capacidade que os trabalhadores adquiriram de defender os seus interesses laborais. Por outro lado, embora muitas destas ações permitissem aprender a ler, escrever e contar “não havia, na maioria dos casos, uma intenção explícita de complementar a educação e formação inicial, nem tão pouco existia um conceito abrangente de educação” (Kallen, [2002: 17](#)).

\*

Desde a antiguidade clássica que o estudo e o trabalho são considerados esferas distintas e mesmo opostas em todas as sociedades ocidentais. À medida que as sociedades e as profissões se foram tornando mais complexas e mais exigentes foi sendo necessário criar soluções políticas e administrativas bem como dispositivos educativos que permitissem educar profissionais para que fossem também cidadãos de plenos direitos e deveres. O século XIX surge um pouco por toda a Europa como o momento em que a educação para o trabalho começa a ser repensada e em que surgem novas propostas para a sua implementação, é aqui que se fundam os três principais modelos que ainda hoje, salvo todas as diferenças, vigoram na Europa unida e globalizada: o modelo do mercado liberal britânico, o modelo regulamentado pelo estado francês e o modelo dual empresarial alemão.

## **1.2. A escola de trabalho de Kerschensteiner, Faria de Vasconcelos e Makarenko**

Apresenta-se o resumo comparado do pensamento de Kerschensteiner, Faria de Vasconcelos e Makarenko como contributos para o encontro da escola com o trabalho.

Se quisermos pensar hoje em soluções para a relação entre a escola e o trabalho, que continua a ser difícil e necessária talvez seja útil reler os autores e refletir sobre a obra daqueles que, no início do século passado, pensaram esta questão e cujo trabalho está na origem das soluções que uns encontraram e que para outros continuam utopia. No centro deste debate colocamos: Georg Kerschensteiner (1852-1932), A. Faria de Vasconcellos (1880-1939) e Anton Makarenko (1888-1939).

Georg Kerschensteiner e Faria de Vasconcellos foram influenciados pelo movimento Escola Nova. Esta nova ideia de escola deslocou o centro da aprendizagem do professor para o aluno passando a fazer deste, dos seus interesses e das suas necessidades o motor principal do processo educativo. Defendiam ainda, os principais agentes deste movimento, que o aluno deve ser considerado como um indivíduo particular e que portanto as aprendizagens devem ser proporcionadas respeitando a fase do seu desenvolvimento, o seu ritmo e as suas diferenças. Parece simplista dizer que a educação ou é tradicional e centrada no professor ou é progressista e centrada na criança. São vários os exemplos de pedagogos preocupados simultaneamente com o aluno e com o professor, melhor dizendo, com a forma como este deve proporcionar aprendizagens aos alunos e também transmitir-lhes conhecimentos. Daí a necessidade de se ter especialistas nas várias áreas a abordar. Ao estudarmos hoje as propostas pedagógicas e ao analisarmos o percurso experiencial de Kerschensteiner, Faria de Vasconcellos e Makarenko percebemos que o aluno deve estar no centro das preocupações da escola, mas que deve ser educado para viver em sociedade, numa ética de responsabilidade para a vida em comum. Porque só assim ele pode ser livre. Desta forma a liberdade, apesar de ser uma capacidade com a qual nascemos, aprende-se e não só através da recreação e da descoberta mas também através do trabalho, do esforço e da disciplina.

Esta visão do tipo de liberdade que deve proporcionar a escola não é diferente daquela defendida por Jacques Delors em [Educação um tesouro a descobrir](#). Aqui a educação ideal é apresentada como uma cartografia e uma bússola e é valorizada a aquisição de autonomia: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser.

[Kerschensteiner](#) (1852-1932) preocupou-se com a ineficácia de uma escola que não ensina a trabalhar e tentou idealizar uma escola que ao mesmo tempo ensinasse a pensar e a trabalhar e sobretudo a ser, numa ética para a escola, para o trabalho e para a vida. Na universidade de Munique lecionou teoria da educação. Influenciado por Pestalozzi e Dewey tem também grandes afinidades com Eduard Spranger de quem foi amigo. ([Röhrs, 1993](#))

O conceito de escola de trabalho (*Arbeitsschule*) de Kerschensteiner, segundo o próprio autor, coloca o trabalho no centro das aprendizagens uma vez que esta é “uma escola de aprender por experiência com o próprio trabalho. De que género é esse trabalho? Há trabalho intelectual e trabalho manual e em ambos os casos há trabalho mecânico e trabalho reflexivo” (Kerschensteiner, 1930/2002). Desta forma, pelo trabalho o aluno aprende a fazer e a pensar e desenvolve também o seu sentido ético em responsabilidade.

de e autonomia uma vez que as atividades são escolhidas a partir das “disposições inatas” do aluno (Kerschensteiner, 1930/2002).

Para Kerschensteiner o aluno deve ser ajudado a desenvolver ao máximo as suas potencialidades para que possa ter uma participação ativa e solidária na sociedade através do seu trabalho (Meireles-Coelho, [2005](#)). Kerschensteiner nunca usou a expressão ensino dual, que só foi introduzida nos anos 60. Ele considerava a escola do trabalho o meio ideal completar os objetivos da educação e de fortalecer um sentido de comunidade. ([Gonon, 2009: 16](#)) Mas o atual sistema dual de ensino profissional alemão construiu-se com base nestas ideias e procura, pelo menos do ponto de vista teórico, a interligação da escola, com o trabalho e com o aluno procurando mais do que a formação de trabalhadores mecânicos e acríticos conciliar a educação para o desenvolvimento integral do aluno com uma formação prática para o trabalho produtivo. ([Gomes, 2010](#)) Porque o papel que assume na vida ativa é o principal fator de identidade cívica do indivíduo no seio de uma comunidade e a escola deve estar ligada ao trabalho produtivo preparando e aproximando o aluno do mesmo.

A *escola do trabalho* pretende a partir de um conjunto mínimo de ensinamentos livrescos desenvolver o máximo de competências, capacidades, prazer e também prestígio do trabalho por estar ao serviço de uma consciência cívica. Kerschensteiner defende uma escola pública em que a educação do cidadão é a educação do seu carácter, os indivíduos vão aprender na escola porque é que têm que se colocar ao serviço da comunidade, decidindo assim mais tarde fazê-lo. A educação cívica, que fazia parte do programa da escola do trabalho, “seria concretizada através da formação profissional e da preocupação com a promoção de uma verdadeira ética do trabalho humano” ([Gomes, 2010](#)).

Com a ética no centro das suas preocupações ([Gonon, 2009: 16](#)) Kerschensteiner enuncia três finalidades da escola pública: 1) o dever da formação profissional ou da sua preparação; 2) o dever da moralização da formação profissional; 3) o dever da moralização da comunidade na qual a profissão é exercida (Kerschensteiner, 1930/2002). Estes três objetivos pressupõem a educação ética e moral do indivíduo, ou seja, a educação para a cidadania ou, diríamos nós, para a formação pessoal e social (Kerschensteiner, 1930/2002). Assim podemos dizer que a educação tem um objetivo ético que é preparar para o exercício da cidadania útil. Sendo que ninguém pode ser considerado um cidadão útil de um estado se “não desempenhar uma função neste organismo, ou seja, não realizar qualquer trabalho que, direta ou indiretamente, contribua para os objetivos da comunidade estadual. Todo o indivíduo que não dê o seu contributo, “não é apenas um cidadão inútil, como age, desde logo, de uma forma imoral” (Kerschensteiner, 1930/2002)



([Gomes e Meireles-Coelho, 2011](#)). Todo o trabalho de Georg Kerschensteiner está perpassado pela preocupação genuína de criar uma escola baseada num ideal de responsabilidade cívica e de uma ética para o trabalho. ([Röhrs, 1993](#))

Em outubro de 1912 Faria de Vasconcellos funda a "[Escola nova](#)" de Bierges-lez-Wavre, no Château des Vallées, uma escola segundo os princípios da escola nova: o ensino centrado no aluno e na sua aprendizagem a partir dos seus próprios interesses, com uma pedagogia diferenciada orientada por um ensino individualizado e utilizando métodos ativos e de metodologia de projeto que partindo da prática para a teoria, através do método indutivo, desenvolvia competências no sentido de tornar os alunos cidadãos ativos, autónomos, criativos, responsáveis e críticos. ([Duarte, 2011](#))

Vasconcellos descreve a educação humanista da Escola Nova na Bélgica: «“Colocamos a criança em contacto direto com as formas de vida e trabalho humano, apresentando-lhe as coisas e seres no seu ambiente natural. Pode observar, ver, experimentar, agir, manipular, criar, construir... o que importa não é só possuir conhecimentos, mas sobretudo saber servir-se deles, saber utilizá-los, saber fazer... Ensina-mos o mínimo possível, fazemos com que descubra o mais possível, num esforço pessoal de pesquisa e descoberta... Para nos ocuparmos de crianças de forma inteligente, conhecendo-os, acompanhando-os de perto, não podemos ter turmas muito grandes...” (FV, 70-75). — ... É necessário alternar os trabalhos manuais e os trabalhos intelectuais... os trabalhos manuais são meios de expressão das necessidades, dos sentimentos, das ideias provenientes de aquisições escolares das crianças e, portanto, encadernar, modelar, desenhar, trabalhar em marcenaria é tão importante como ler, escrever e contar... Há uma iniciação à vida prática...” (FV, 44-56)» (Ferreira e Meireles-Coelho, [2011: 3](#)). «Procurava-se igualmente aumentar nos alunos “a capacidade de aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações” (Gave, [2004: 8](#)), não se limitando aos aspetos formais de ler, escrever e contar. A esta capacidade chamou-se um século depois [literacia](#).”» (Meireles-Coelho, Cotovio, Ferreira, 2012).

Vasconcellos esteve com os mais inovadores do seu tempo ao construir uma escola em que a experiência do real, através da observação e análise dos fenómenos, dos acontecimentos, dos factos e das situações possibilita ao aluno a compreensão dos mesmos; uma escola que educa no trabalho e para o trabalho, através de tarefas práticas em que os alunos aprendiam a fazer, fazendo (entre os professores encontrava-se um serralheiro e um mecânico) promovendo assim uma cultura de trabalho e de produtividade; uma escola ativa em que a aprendizagem do aluno passou a ser o fator mais importante – em



que se abandonou o ensino expositivo para adotar a aprendizagem por descoberta, que conduz ao método indutivo que parte da prática para a teoria, do concreto para o abstrato, do particular para o geral; uma escola que concebe a educação baseada nos interesses dos alunos, que utiliza metodologia de projeto e um ensino individualizado baseado na diferenciação pedagógica, para permitir o sucesso a todos e a cada um. ([Duarte, 2011](#))

Anton Semionovich Makarenko (1888-1939) era conhecedor de alguns dos mais importantes pedagogos que o precederam, “Muitos dos grandes princípios que estabeleceu em teoria e verificou na prática inspiram-se nas ideias de Pestalozzi, Owen, Uchinski, Dobroliubov e em outros grandes nomes da história da pedagogia democrática mundial” ([Filonov, 2000: 12](#)). Entre 1920 e 1928, na direção da Colónia Gorki, instituição rural que recebia crianças e jovens órfãos que haviam vivido na marginalidade, Makarenko coloca em prática um ensino que privilegia a vida em comunidade, a participação da criança na organização da escola, o trabalho e a disciplina. Publica novelas, peças de teatro e livros sobre educação, sendo Poema Pedagógico o mais importante. Morre em 1939.

Para Makarenko o grupo é o fundador da personalidade que não pode ser pensada fora do seu contexto social. Portanto educar passa por viver em comunidade, socializar e trabalhar produzindo sempre articulando o trabalho intelectual e físico, criando condições na escola (no grupo de alunos) para que este seja propiciador da formação de boas pessoas: “um conceito central na obra de Makarenko é o de educação pelo trabalho. Ele acreditava que uma boa educação seria impossível sem contemplar o trabalho. Argumentava que a disposição para o trabalho deveria ser aprendida, porque o desejo de trabalhar não nasce com a pessoa. As crianças deveriam ser ensinadas a planear o trabalho, respeitar os prazos, a usar cuidadosamente as ferramentas e os equipamentos, e a produzir peças de alta qualidade. Para evitar uma especialização muito estreita deveriam experimentar diferentes tipos de trabalho, completar a educação secundária e desenvolver competências comerciais bem como capacidade de trabalhar na indústria”, ([Kuzmich; Schugurensky, 2009](#)). Makarenko queria formar crianças capazes de dirigir a própria vida no presente e a vida do país no futuro. “Para desenvolver este sentido de perspectiva é pouco estudar apenas o país e o seu progresso. É preciso mostrar a cada passo aos educandos que o trabalho e a vida deles são parte do trabalho e da vida do país” ([Filonov, 2000: 84](#)). Exercícios físicos, trabalhos manuais, recreação, excursões, aulas de música e idas ao teatro faziam parte da rotina. A escola tinha que permitir o contacto com a sociedade e com a natureza, ou seja, ser um lugar para o jovem viver a realidade concreta e participar das decisões sociais. O estudo do meio já era comum na escola de Makarenko, ainda que sem esse nome. Na Colónia Gorki, meninos e meninas eram dividi-

dos em grupos de dez, de diferentes faixas etárias. Um representante de cada turma participava de assembleias e reuniões em que se discutiam os problemas da escola. As normas e as decisões não eram predeterminadas. O primeiro e o último voto eram sempre dos alunos. ([Bencini, 2011](#); [Kuzmich; Schugurensky, 2009](#))

«Foi educador nas mais difíceis condições e com as crianças e adolescentes mais difíceis, abandonados na rua ou condenados por delinquência, e, apesar disso, soube continuar a ser um pedagogo otimista, entusiasta, alegre, justo e exigente sem dureza; escutava os seus alunos e fazia-os participar na vida e organização da escola; os alunos compreendiam rapidamente que tinham tido muita sorte em encontrar um professor como aquele e muitos tornaram-se cidadãos sociáveis e participativos. Descreveu as suas experiências pedagógicas na União Soviética num tempo em que a educação estava integrada num ideal. A sua ação pedagógica era suportada por uma teoria educativa, que podemos chamar de “pedagogia da ação paralela” da educação para o trabalho: a coletividade é o meio ativo da ação educativa pelo trabalho e pela disciplina, viver é trabalhar e trabalhar é viver.» (Meireles-Coelho, [2010c: 813](#)). A ideia de coletivo é oposta à visão de massificação que despersonaliza a criança. O grupo, segundo Makarenko, estimula o desenvolvimento individual. O sentimento de grupo tinha raízes nos ideais revolucionários e Makarenko soube como transformá-lo em algo concreto. A colónia era autossuficiente e a sobrevivência de cada um dependia do trabalho de todos. Caso contrário, não haveria comida nem condições de habitação aceitáveis. Para que a vida em comunidade fosse possível era essencial que cada aluno estivesse consciente das suas responsabilidades. "Nunca mais ladrões nem mendigos: somos os dirigentes." Acreditava que a planificação e o cumprimento das metas estabelecidas por todos só se concretizariam com uma direção muito firme. Desta forma a disciplina não era um fim, mas um meio para o sucesso da vida na escola. A desobediência podia ser punida severamente, desde que alunos e professores decidissem que esse era o melhor caminho a tomar. Makarenko publicou em 1938 o incompleto Livro dos Pais ou Cartas para os Pais. O objetivo era mostrar a importância da participação da família na escola e como educar as crianças em tempos difíceis. Fazia questão da presença dos pais, que eram estimulados a participar de atividades culturais e recreativas. A escola tinha o papel de orientar a família, que deveria encará-la como um órgão normativo ([Bencini, 2011](#)).

\*

Ao relermos Kerschensteiner, Vasconcellos e Makarenko verificamos diferenças entre estes autores ao nível do entendimento sobre o indivíduo, o grupo e a relação entre

estes, o que se explica pelos diferentes contextos políticos em que desenvolveram o seu pensamento. Mas estas novas abordagens da educação para o trabalho têm como pano de fundo várias ideias comuns: a importância de educar pessoas mais do que formar mão de obra e, subjacente a esta, as ideias de construir o trabalho a partir das necessidades e experiências dos alunos, de disciplina forte e de planeamento das atividades, de autonomia e responsabilidade dos alunos, de participação de todas as partes envolvidas no processo educativo, de ensinar a trabalhar para benefício próprio mas comprometido com a comunidade, grupo e sociedade em que os alunos estão inseridos. Trata-se, portanto, de três propostas em que a ética está no centro da educação, em que mais do que educar para saber fazer é preciso educar para saber ser e pensar, para uma cidadania ativa e responsável em que cada um seja simultaneamente capaz de construir soluções para si e contribuir para uma sociedade mais feliz.

Há sensivelmente um século atrás estes três pedagogos enunciavam já os seus princípios para a educação de uma forma muito próxima da de Jacques Delors ([1996](#)), baseando-os no desenvolvimento do aluno para a liberdade, autonomia, responsabilidade, com o objetivo de o tornar num ser humano melhor e num cidadão útil. Mais do que enunciar princípios, estes homens puseram em prática as suas propostas em escolas concretas, com alunos verdadeiros.

Vasconcellos, Kerschensteiner e Makarenko procuram a formação integral do ser humano. Aliam a educação intelectual à educação moral e física; concentram num só esforço a educação para o saber, para o ser e para o fazer. Na Europa de hoje confrontada com graves problemas sociais, económicos e políticos torna-se cada vez mais urgente aproximar a escola e o trabalho e preparar os alunos para o exercício de uma cidadania ativa e produtiva, num mundo em constante mutação. Neste sentido a proposta de Kerschensteiner parece-nos a mais direcionada para a solução dos problemas que temos hoje.

### **1.3. A educação e formação na União Europeia**

Apresenta-se a evolução a nível europeu e internacional das políticas e do pensamento relativamente à educação/formação para o trabalho, a cidadania produtiva e a aprendizagem inclusiva ao longo da vida.

Na segunda metade do séc. XX colocou-se de forma muito premente na Europa a questão da educação e da formação no ensino. A escola foi criticada por vários autores que a acusavam ter fracassado por não conseguir promover igualdade de oportunidades

de educação, reproduzindo a desigualdade social e ainda por ser reduzido o impacto da escola no estatuto profissional, uma vez que não produzia competências e qualificações para o mercado de trabalho. Segundo Kallen uma das principais críticas feitas à escola acusava esta de apenas querer recuperar o monopólio da transferência do conhecimento que há muito havia perdido. A escola aparece retratada como uma instituição repressora que apenas visa ensinar às crianças o respeito pela lei, o comportamento disciplinado, e as virtudes do bom cidadão, destruindo deste modo toda a curiosidade inata. ([Kallen, 2002: 20](#))

Ao longo das últimas décadas foi sendo institucionalizada a ideia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e de educação ao longo da vida. Estas comportam, como explicita o primeiro artigo da [Declaração Mundial sobre Educação para Todos \(1990\)](#) por um lado a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas e por outro, conhecimentos e competências, atitudes e valores, para gerar indivíduos responsáveis, capazes de respeitar e participar no desenvolvimento pessoal, das comunidades em que se inserem e do mundo global, numa ética jonasiana de responsabilidade também pelo futuro. Os objetivos traçados passam por universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar a ação da educação básica; propiciar um ambiente favorável à aprendizagem.

Em setembro de 2000, em Nova Iorque, líderes de 147 países definem como objetivo concreto, entre outros, «a implementação de estratégias que proporcionem aos jovens de todo o planeta a possibilidade real de encontrar um trabalho digno e produtivo» ([Declaração do Milénio, n.º 20](#)).

No relatório para a UNESCO [Educação um tesouro a descobrir](#), partindo da ideia de que a educação é um instrumento primordial para defender a “sobrevivência da humanidade”, Jacques Delors apresenta a educação ideal como uma cartografia e uma bússola e é valorizada a ideia de educação ao longo da vida, com quatro pilares de base: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser.

O relatório chama ainda a atenção para o ensino secundário, que apresenta dificuldades específicas e que deve promover opções que evitem a exclusão. Os pressupostos do ensino profissional hoje consignados inclusivamente nos seus programas vão ao encontro das ideias dos documentos referidos, estando assim orientados para a empregabilidade, a inclusão e a educação ao longo da vida.

A globalização provocou mudanças que transformaram a economia que por sua vez, segundo a [Estratégia de Lisboa](#), deve estar em consonância com os valores e modelos

das sociedades atuais. Nesta linha de pensamento o objetivo primordial da EU, em 2000 era: “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de gerir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” ([EU, 2000: 5](#)). Para que este objetivo fosse alcançado deveria ser reduzido para metade até 2010, o número de jovens da faixa etária dos 18-24 anos que apenas tem estudos secundários de nível inferior não estando a prosseguir os estudos ou a formação; as escolas deveriam passar a ser centros locais de aprendizagem, formação e conhecimento, ligadas à internet, acessíveis a todos, utilizando os métodos mais diversificados para chegar a um vasto leque de grupos alvo; deveriam ainda ser criadas parcerias entre escolas, centros de formação, empresas e grupos de investigação; as competências básicas seriam proporcionadas através da aprendizagem ao longo da vida e deveriam ser definidas num *quadro europeu*. ([EU, 2000](#))

O QEQ pretende efetivar a transparência das qualificações e descentralizar o processo de colaboração, numa Europa cada vez mais complexa ao nível das suas diferentes opções de educação/formação. Nesta perspectiva a área da educação/formação é um pilar essencial para a construção europeia: uma sociedade de conhecimento será o fruto natural de um investimento tão generoso, quanto bem planeado na educação e formação. Na Estratégia de Lisboa a necessidade de ajustar os sistemas de formação e formação contínua é facilitada se houver transparência das qualificações e a aprendizagem ao longo da vida ([EU, 2000](#)).

O Conselho Europeu de Barcelona de 2002 aprovou o “Programa de trabalho pormenorizado de seguimento dos objetivos dos sistemas de Educação e formação na Europa” este contém três objetivos estratégicos: qualidade, acesso generalizado, e abertura ao exterior, apelando a uma colaboração mais estreita nos domínios do ensino superior e da formação profissional. Até 2010 este programa pretendia fazer da Europa no que aos seus sistemas de educação diz respeito “uma referência mundial de qualidade” ([EU 2002](#)). Da necessidade de acelerar reformas surge o Relatório Intercalar conjunto da Comissão/Conselho que dá conta da implementação das medidas adotadas na estratégia de Lisboa e foi apresentado ao Conselho Europeu na primavera de 2004, onde se defende a necessidade de definir referências e princípios comuns relativamente a aspetos da aprendizagem ao longo da vida, como instrumento de apoio às políticas dos vários estados, contribuindo para promover a confiança entre os mesmos. ([EU, 2004](#))

Em julho de 2005, foi apresentada uma proposta concreta para a elaboração de um quadro comum de qualificação e a Comissão Europeia promoveu um alargado processo

de consulta ao nível da EU para discussão do mesmo ([EU, 2005](#)). Em fevereiro de 2006 é debatido em Budapeste no âmbito da presidência austríaca do conselho o resultado desta consulta. O “grupo de trabalho técnico”, constituído por elementos dos vários Estados membros, foi posteriormente incumbido de fazer a revisão dos indicadores de definição dos níveis de referência, a revisão ficou pronta em setembro de 2006 – Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho Relativa à Instituição do QEQ ([EU, 2006](#)). Esta recomendação estabelece uma referência europeia comum fazendo corresponder os diferentes sistemas de qualificações europeus e facilitando a comunicação entre estes. Existe portanto uma rede de sistemas de qualificações independentes mas relacionados e mutuamente compatíveis. Os resultados de aprendizagem são o ponto de referência comum.

Em 2008, o Parlamento Europeu e a Comissão Europeia, através da Recomendação de 23 de abril instituíram o [Quadro Europeu de Qualificações](#) (QEQ) para a aprendizagem ao longo da vida. O ano de 2010 foi estabelecido como a data em que os países deveriam relacionar os respetivos sistemas com o QEQ e 2012 a data em que os certificados de habilitações devem conter uma referência ao nível apropriado do referido quadro.

O QEQ sistematiza 8 níveis de qualificação baseando-os nos resultados de aprendizagem, ou seja, o nível de classificação a que os indivíduos pertencem, baseia-se aqui na soma do que conhecem, com o que compreendem e com o que são capazes de fazer no final de um processo de aprendizagem. Este quadro pretende ser uma referência comum aos vários sistemas de qualificação existentes na União Europeia, respeitando não só a todos os níveis de educação/qualificação mas também a todas as formas de aquisição de educação/formação, contribuindo desta forma para tornar mais transparente, mais facilmente comparável e mais transeuropeias as qualificações dos cidadãos, respeitando embora (tanto quanto possível) as práticas em vigor em cada estado membro.

O QEQ foi transposto para Portugal através da [Portaria n.º 782/2009](#) de 23 de julho e deu origem ao [Quadro Nacional de Qualificações](#) (QNQ). Neste quadro o conceito de “competências”, recomendado pela Comissão Europeia, foi substituído por “atitudes”. No QEQ/QNQ é realçada a importância do reconhecimento das aptidões, competências dos cidadãos não só para o desenvolvimento individual mas também para a competitividade, o emprego e a coesão social. Outro objetivo importante deste quadro é o de ser facilitador da mobilidade transeuropeia, fundamentando assim um quadro de qualificações válido em toda a Europa.

Os 8 níveis de referência do QEQ abrangem toda a escala de qualificações desde os

níveis básicos até aos mais avançados, permitindo relacionar os vários sistemas europeus. Estes 8 níveis designam o que os formandos devem saber e saber fazer, em cada nível independentemente da forma como foi feita a aprendizagem. Por outras palavras, os descritores foram concebidos de forma a integrar todos os resultados de aprendizagem, desde o ensino básico até ao doutoramento passando por níveis de trabalho não qualificados e níveis profissionais avançados. Há uma tentativa de abranger cenários académicos e profissionais e educação formal, não formal e informal. Embora seja aqui relevante distinção que é feita a partir do nível 2 entre “área de trabalho ou de estudo”, como se não fosse possível/desejável conciliar os dois.

As diferentes soluções para a educação e formação em cada país fazem com que alguns estados membros tenham mais dificuldade em adotar o QEQ do que outros. Um dos estados mais críticos foi justamente o alemão. Para muitos responsáveis alemães, sobretudo os sindicatos, o QEQ constituía uma seria ameaça ao “trabalhador especializado, o paradigma consagrado e “gema” da formação profissional alemã” ([Hanf, Rein, 2007/2008: 126](#)).

Segundo Hanf e Rein os alemães estavam inicialmente seguros de que um quadro de qualificações válido para toda a Europa iria tornar clara a superioridade alemã a nível de formação. Mas isso não aconteceu, numa fase inicial com o primeiro quadro de 1985, antes pelo contrário. A quantidade de pessoas com diplomas universitários na Alemanha é proporcionalmente baixa segundo a OCDE ([2005: 44](#)) mas isso não significa que a formação profissional na Alemanha seja deficitária, o QEQ “veio permitir pela primeira vez um posicionamento claro das qualificações profissionais face às qualificações académicas” ([Hanf, Rein, 2007/2008: 127](#)). O sistema dual de formação profissional (*Duales Berufsausbildungssystem*) desenvolvido na Alemanha, e que é também empregado na Suíça e na Áustria, permite em primeiro lugar que apenas um reduzido número de jovens passem para a vida profissional e para o mundo do trabalho sem formação profissional específica, permite também ter sempre um elevado número de pessoas em formação e uma participação ativa e prática no trabalho durante a mesma, permite ainda uma estreita relação entre a economia/empresas/mercado de trabalho e a formação o que por sua vez facilita a introdução rápida da alta tecnologia na formação profissional, finalmente minimiza a preocupação do estado com a qualificação homogénea dos ocupados pelas empresas. ([Andrade, 2002: 244](#))

A Alemanha é uma economia de mercado coordenada (por oposição às economias de mercado liberais) o estado aqui tem de facto uma função coordenadora muito forte e



“é possível atribuir a estes diferentes tipos de gestão económica tipos ideais de estratégias de qualificação alternativas: formação profissional *versus* empregabilidade” ([Hanf, Rein, 2007/2008: 130](#)). Porque no caso alemão as estratégias de formação profissional estão integradas numa economia de mercado coordenada não são os indivíduos que decidem sobre a sua aquisição de competências num mercado de qualificações que aumenta a sua empregabilidade por decisão própria. “No sistema alemão a responsabilidade conjunta do Estado e da economia, amplamente consagrada em matéria de direito público, assegura a formação inicial, básica e qualificada, de todos os jovens e jovens adultos.” ([Hanf, Rein, 2007/2008: 130](#)). A aquisição de qualificações é feita nas escolas, nas empresas e nos estabelecimentos de ensino superior e a duração, o local, o conteúdo e a forma de aprendizagem estão planificados e regulamentados ao pormenor. “A ênfase reside claramente na formação profissional inicial. Domina o conceito da qualificação de largo espectro para uma área de aplicação profissional abrangente. Os parceiros sociais, juntamente com o Estado, desempenham um papel central na normalização das qualificações. A concessão de qualificações está nas mãos de uma administração própria, descentralizada, de “instituições competentes”” ([Hanf, Rein, 2007/2008: 130](#)). As empresas são claramente o lugar de formação mais importante para o ensino dual, uma vez que o aluno/aprendiz passa ali três quartos do seu período de formação ([Andrade, 2002: 245](#)). Segundo Andrade as tendências atuais do sistema de qualificação profissional na Alemanha exigem uma reforma externa e interna no sistema de educação profissional, principalmente nas escolas, com o objetivo de modernizar as formas de ensino/aprendizagem. “O sistema dual de educação profissional alemão está passando por um processo de transição, determinado por tendências e fatores diversos, tais como a falta de docentes e a diminuição dos postos de aprendizagem nas empresas. Tais factos, todavia, não caracterizam o fim do sistema dual.” ([Andrade, 2002: 244](#)) Os problemas apontados resultam das mudanças no mundo do trabalho e do desemprego, a redução das empresas no ensino dual, uma vez que começaram a pensar em não gastar tanto dinheiro em formação e as incertezas na escolha de uma carreira por parte dos jovens alemães ([Andrade, 2002: 244](#)). Neste momento o ensino dual alemão vive um período de forte contradição dentro de portas: por um lado goza de um prestígio popular muito grande que se traduz na elevada percentagem de alunos que opta por esta via, por outro lado, segundo alguns autores, “apresenta sinais de declínio, como por exemplo, a atual fragilidade do papel que desempenham os lugares de formação tradicionais – empresa e escola profissional – em favor de uma valorização da formação complementar, desenvolvida nos centros de formação supra empresariais” ([Andrade, 2002: 248](#)).



Nos antípodas do que se passa na Alemanha encontramos o sistema inglês, aqui a formação profissional é levada a cabo por diversas instituições educativas tanto privadas como públicas e também por empresas. A preocupação com o desenvolvimento da formação profissional aumentou em meados da década de 70 com a passagem de uma sociedade de base industrial para uma sociedade de serviços. Tradicionalmente neste país existiam instituições que pela sua própria iniciativa se ocupavam da formação profissional. Existiam duas confissões religiosas antagónicas que se dedicavam à educação “dos pobres” utilizando o método do “ensino mútuo”. ([Santos, 2008: 33](#))

Atualmente, segundo Santos, destacam-se dois modelos de formação no sistema britânico: A educação tecnológica que é feita nas escolas e a formação modular.

O primeiro, de carácter formal, assenta no ensino de tecnologias, nasce da necessidade de incorporar na educação secundária uma formação sólida em ciência e da tecnologia. Este modelo para o trabalho hoje contém dois ramos: “O primeiro deles parte do design e dá prioridade à criatividade, numa formação que combina estratégias de ensino tradicionais com métodos e conteúdos modernos. Incorporam-se as tradicionais “artes manuais”, parte do ensino de ofícios e a formação industrial ao ensino de tecnologias. O segundo enfoque ao enfatizar a ligação “ciência, tecnologia e sociedade”, dá prioridade à observação de produtos tecnológicos e à remontagem dos mesmos relacionando a aprendizagem de tecnologias as ciências sociais” ([Santos, 2008: 33](#)).

O segundo modelo é o da formação modular é desenvolvido pelas instituições de ensino fora das empresas e procura aproveitar bem os recursos e ter uma grande flexibilidade para responder a todas as solicitações de formação. Várias profissões têm tarefas comuns que podem ser aprendidas no mesmo módulo e os módulos mais específicos são escolhidos apenas por quem deles precisa sendo a forma como cada um organiza o seu conjunto de módulos o que define a formação e consequentemente as suas competências finais. Os britânicos instituíram uma estrutura suficientemente flexível para atender às necessidades criadas pela revolução tecnológica mas com todos os riscos inerentes a transformar-se numa espécie de “supermercado de formação” ([Santos, 2008: 34/35](#)).

No “sistema educativo francês, de estrutura hierárquica, assentava em dualismos fortemente estruturantes: por um lado, a oposição entre o ensino geral e tecnológico e a formação profissional e, por outro, a oposição entre os estudos de curta e de longa duração. No nível secundário do ensino geral, o *baccalauréat*, considerado um diploma de prestígio, destinava-se aos alunos que pretendiam seguir o ensino superior.” ([Gendron, 2005: 36](#)). No ensino profissional havia o *Certificat d’Aptitude Professionnelle* (CAP) para

certificar competências práticas em áreas específicas como restauração, cabeleireiro, carpintaria e o *Brevet d'Études Professionnelles* (BEP) certifica competências em setores tecnológicos mais exigentes e que requerem trabalhadores mais qualificados tais como assistente de contabilidade, assistente de enfermagem, entre outros, “ambos ligados ao ensino profissional e considerados vias de segregação e exclusão, o que reforçava as desvantagens dos alunos com dificuldades de aprendizagem” ([Gendron, 2005: 36](#)). Para tentar resolver este problema e para formar técnicos superiores nas diversas profissões criaram-se em 1985 os *baccalauréats professionnels*, que seriam obtidos após o CAP ou o BEP: “existem agora cerca de 30 *baccalauréats* profissionais, em várias áreas de especialização. No setor industrial, por exemplo, foram criadas especializações nas áreas de equipamento e instalações elétricas, *design* de produtos industriais e reparação automóvel. No setor terciário, são cobertas áreas como a restauração, as vendas e representação e as artes, enquanto no setor agrícola, são cobertas áreas como a manutenção e utilização de máquinas agrícolas, a indústria madeireira, entre outras” ([Gendron, 2005: 37](#)). Existe ainda em França uma outra modalidade formativa que consiste num estágio profissional que pode ir de um a três anos, pode ser frequentado por jovens entre os dezasseis e os vinte e cinco anos de idade e permite-lhes aprender um ofício ao abrigo de um contrato particular de trabalho. Os estagiários têm a supervisão de um orientador e frequentam os cursos em alternância com a componente prática na empresa. Todos os cursos profissionais e tecnológicos em França podem ser concluídos através do sistema de estágios, ainda que existam dois tipos de *Lycée*: o de ensino geral e tecnológico (LEGT) e o profissional (LP). O sistema de ensino francês também não está livre de problemas: o processo de entrada no mundo de trabalho tem-se tornado cada vez mais longo e complexo. A crise no emprego torna ineficazes as tradicionais formas de fazer a transição (família, conhecimentos, casamento, entre outras) e a contratação por parte das empresas de jovens com o *baccalauréat* profissional para ocuparem lugares que normalmente eram ocupados por titulares de CAP ou de BEP resultará inevitavelmente numa desvalorização deste diploma. ([Gendron, 2005: 42](#))

Em Espanha: entre os dezasseis e os dezoito anos os alunos podem, se já tiverem concluído a escolaridade obrigatória, frequentar um ciclo formativo de grau médio de formação profissional específica, com vista à obtenção do título de bacharel ou do título de técnico. É ainda de salientar que no estado espanhol todos os alunos recebem uma formação base de carácter profissional durante o ensino obrigatório. Mas a formação profissional específica compreende um conjunto de ciclos formativos e tem uma duração e organização modular variável, incluindo sempre um período de formação em local de traba-

lho/empresa, com a participação de um membro dessa mesma instituição (monitor de estágio ou avaliador). À semelhança do caso português, em Espanha o ensino é quase totalmente financiado pelo estado sendo a responsabilidade das empresas quase nula. A oferta de formação financiada pelo estado apresenta-se com a grande vantagem de poder propiciar a formação ao longo da vida. ([Santos, 2008: 36/36](#))

Há um consenso generalizado na Europa de que a formação profissional deve ser feita no secundário (a partir dos 16 anos) e deve ter um período máximo de duração de 6 anos, embora em alguns casos a formação profissional comece antes, como na Alemanha, por exemplo ([CEFEDOP, 2008: 4](#)). Nos países da Europa as percentagens de alunos que frequentam o EP variam entre os 36% e os 80% ([CEFEDOP, 2008: 4](#)).

Na Estratégia de Lisboa ([EU, 2000](#)) *job* foi traduzido por *emprego*, *Arbeitsplatz*, *trabajo* e *emploi*, «o que denota uma divergência relativamente aos conceitos de emprego e trabalho nos diferentes países europeus, fruto de diferentes “culturas de trabalho”. Será que a exclusão social se combaterá apenas com o acesso a um emprego ou com trabalho útil (remunerado ou voluntário) em prol da comunidade e da construção de uma identidade inclusiva através de uma cidadania ativa e produtiva?» ([Gomes, Meireles-Coelho, 2011](#)).

\*

As pessoas são a *mais-valia* principal da Europa, portanto investir nelas e construir uma economia de conhecimento diluirá as diferenças sociais relacionadas com o emprego e com a exclusão social, mas não é suficiente: “Os sistemas educativos e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego” ([EU, 2000: 25](#)). A inclusão social não se consegue apenas através do conhecimento, sendo o trabalho-emprego (*job*) para todos uma necessidade imperiosa sob este ponto de vista ([EU, 2000: 32](#)). Assim sendo torna-se imprescindível uma educação que pretenda ser mais do ao longo da vida, educação inclusiva ao longo da vida, ou seja o cidadão europeu terá que ter a capacidade de ir desenvolvendo competências para viver e trabalhar na nova sociedade europeia; “cada cidadão deverá estar provido das competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade da informação” ([EU, 2000: 9](#)).

\*\*\*

Na origem da palavra *escola* está a palavra *ócio* – *scholê* em grego. A escola não foi portanto originalmente concebida para ensinar a trabalhar, ao contrário tradicionalmente a escola menospreza o trabalho como sendo a ocupação daqueles que não conseguiram

criar para si condições que lhes permitam viver no ócio, que é a ocupação dos indivíduos social e moralmente superiores. A escola tem-se preocupado mais com a elevação do espírito e a salvação da alma do que em promover o trabalho, que de alguma forma continua a desvalorizar, e isto tanto no ensino religioso, como no ensino laico.

A preparação para as profissões fazia-se fora da Escola: transmitia-se de pai para filhos ou em grupos organizados de artistas ou artesãos do mesmo ramo (corporações e guildas). Cada corporação ou guilda possuía as suas próprias leis que os seus membros deviam acatar. As normas e regulamentos definiam a forma como se devia atuar, estabeleciam preços e faziam o controlo de qualidade dos produtos. No séc. XIX na sequência da revolução industrial rapidamente se formaram modelos de organização de formação distintos consoante os contextos de cada país.

Nas primeiras décadas do séc. XX em diferentes contextos políticos, na Europa, foi colocada a questão da relação escola-trabalho e foram enunciadas estratégias para a aproximação destes dois mundos, para uma educação que une em torno dos alunos preocupações de carácter político, produtivo, social e civilizacional. Começa a construir-se a escola que pretende ajudar a criar indivíduos (e sociedades) que sejam ao mesmo tempo competentes, profissional, social e pessoalmente, surge a escola nova que valoriza a componente ativa da educação (Dewey e Ferrière), e alguns (Faria de Vasconcelos e Kerschensteiner) pretendem que a escola valorize a componente produtiva e solidária do trabalho como processo de formação para a cidadania, criativa e responsável, ultrapassando a tradicional separação trabalho/escola.

Numa Europa Unida e globalizada é preciso encontrar dispositivos de comunicação entre sistemas educativos que foram evoluindo de forma diversa ao longo do século passado e procurar soluções para problemas como o desemprego o que passa também ainda por questionar uma escola que tantas vezes persiste em não educar para trabalhar. A nível institucional o caminho europeu tem sido claro: valorizar o ensino profissional e a aproximação entre a escola e o trabalho. A educação e formação hoje mais do que ferramentas para o trabalho e para a educação ao longo da vida deve favorecer a educação inclusiva ao longo da vida.

Um pouco por toda a Europa se tem tentado criar soluções para um ensino técnico profissional eficaz, no entanto todas as propostas acarretam os seus problemas específicos. Hoje todos parecem estar conscientes de que uma Europa que seja uma economia de conhecimento forte e competitiva depende de uma escola que seja também uma escola para o trabalho produtivo.

## 2. Evolução do ensino profissional em Portugal

Pretende-se apresentar a evolução do ensino profissional em Portugal desde o seu aparecimento com Marquês do Pombal até aos nossos dias, discutindo e contextualizando as suas crises e os fatores que as influenciaram.

### 2.1. De Fontes Pereira de Melo à segunda década do século XX

Contextualiza-se historicamente o ensino profissional em Portugal assinalando as suas principais crises e razões das mesmas de 1756 a 1928.

O ensino técnico e profissional em Portugal inicia-se com Marquês de Pombal, em 1759: “O primeiro país onde se organizou o ensino profissional foi em Portugal (alvará de 19 de maio de 1759) e ao Marquês de Pombal se deve a honra dessa criação” ([Decreto n.º 5029: 2069](#)) e sofre um grande incremento a partir da segunda metade do séc. XIX com Fontes Pereira de Melo “O decreto de 30 de dezembro de 1852, (...) criou o ensino industrial, de que o trabalho físico fazia parte genérica para todos as artes e ofícios e dividiu-o em elementar, secundário e complementar; fundou em Lisboa o Instituto Industrial destinado aos três graus de ensino, e tendo anexos um Museu de Indústria e uma Biblioteca Industrial e oficinas para trabalhadores, e no Porto a Escola Industrial com dois primeiros graus do ensino e a cadeira de química aplicada às artes” ([Decreto n.º 5029: 2069](#)). Os objetivos a atingir com este tipo de formação passavam, pela necessidade de satisfazer a procura de mão de obra especializada criada pela revolução industrial, iniciada nos países do norte da Europa e à qual Portugal se juntava agora e pelas mudanças a nível económico e social que esse projeto nacional implicaria. A formação teria assim um carácter eminentemente funcional e não faziam, portanto, parte do curriculum académico quaisquer componentes de carácter humanista nem de cidadania ou de formação de elites. ([Martins, Pardal e Dias, 2005: 80](#))

Segundo o Decreto n.º 5029 ([2087](#)) de 5 de dezembro de 1918 ao ensino profissional têm acesso todos os alunos mesmo os analfabetos, no ensino das artes e indústrias regionais. Assim este ensino tinha assim também uma função de controlo social ([Martins, Pardal e Dias, 2005: 80/81](#))

João Crisóstomo de Abreu e Sousa através do decreto de 20 de dezembro de 1864, “Dividiu o ensino industrial em ensino geral, comum a todas as artes e ofícios e profis-

sões industriais e em ensino especial para diferentes artes e ofícios. Estabeleceu escolas industriais em Guimarães, Covilhã e Portalegre (...) igualou a Escola Industrial do Porto ao Instituto Industrial de Lisboa e deu a ambos a mesma organização, destinando-os ao ensino elementar ou de 1º grau, e de 2º grau para a habilitação de diretores de fábricas, oficinas, mestres e contramestres e condutores de diferentes trabalhos.” ([Decreto n.º 5029: 2069](#))

António Augusto de Aguiar em 1884 criou uma escola industrial na Covilhã e mais oito escolas de desenho industrial tendo como objetivo “ministrar o ensino do desenho exclusivamente industrial e com aplicação à indústria ou indústrias predominantes na localidade” ([Decreto n.º 5029: 2069](#)) As escolas que foram sendo criadas um pouco por todo o país tinham museus que lhes eram afetos com o propósito de prestar “um serviço mais direto aos fabricantes e consumidores mostrando-lhes onde e como poderão obter vantajosamente os objetos necessários ao seu abastecimento” ([Decreto n.º 5029: 2069](#)) António Augusto de Aguiar deixou o ensino técnico “organizado segundo um programa sistemático completo.” ([Decreto n.º 5029: 2070](#))

Emídio Navarro determinou que “o ensino industrial e comercial fosse professado nos institutos de Lisboa e Porto nas escolas industriais e nas escolas de desenho industrial e, subsidiariamente em oficinas, gabinetes e laboratórios anexos a estes estabelecimentos em trabalhos de campo e em visitas a estabelecimentos industriais” ([Decreto n.º 5029: 2070](#)). Dividiu, ainda o mesmo ministro, os ensinos industrial e comercial em elementar, preparatório e superior ou especial e organizou nos institutos industriais cursos para cada um destes níveis. Criou ainda prémios para os alunos que mais se distinguissem. Criou bolsas para que os melhores alunos se pudessem aperfeiçoar no estrangeiro. ([Decreto n.º 5029: 2070](#))

O ensino industrial e comercial foi sofrendo até ao princípio do séc. XX várias adaptações e reorganizações. Mas a introdução e a conclusão do Decreto que temos vindo a resumir e que data de 1918 culpa esta via de ensino por nunca se ter conseguido verdadeiramente infiltrar no seio das massas populares, nem da indústria nem do comércio, de não ter correspondido às necessidades sociais e de não ter desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento industrial e comercial do país. Acusa ainda este documento o ensino profissional e industrial de não ter desempenhado até então uma missão educativa e civilizadora. “Uma lei sobre o ensino deve ainda ser providente, porque tem por fim, educando crianças, preparar homens para uma sociedade futura, indivíduos que ficarão colocados num nível superior ao nosso” ([Decreto n.º 5029: 2068 e 2081](#)) Este di-

ploma dá ainda conta de um progressivo atraso português nesta via de ensino face aos restantes países da Europa, avanços e recuos na legislação, falta de espírito prático e de estratégia fizeram com que não se avançasse muito nesta matéria depois de Emídio Navarro. ([Decreto n.º 5029: 2068](#))

No seu programa de atuação este decreto-lei firmado pelo Secretário de Estado do Comercio, João Alberto Pereira de Azevedo Neves visa aproximar o ensino das classes populares, chamar as crianças e os jovens à escola “portanto para chamar as crianças à escola temos a cantina, o salário para os aprendizes e as bolsas de estudo. São afigurase-nos as soluções práticas deste problema” ([Decreto n.º 5029: 2081](#)) isto porque “a difusão do ensino consegue-se apenas pela difusão da propaganda no seio das classes interessadas.” ([Decreto n.º 5029: 2081](#))

“O ensino industrial deve ter por fim: desenvolver as artes e as indústrias próprias de um país; criar operários suficientemente hábeis para satisfazer as exigências da indústria; produzir auxiliares dos engenheiros; chefes de indústria, condutores do trabalho educados de modo a poderem tomar conta de ramos ou secções de trabalhos, criar engenheiros cuja ilustração seja vasta e os conhecimentos técnicos perfeitos, não só para dirigirem fábricas e empresas, como também para saberem promover a introdução de aperfeiçoamentos técnicos ou de novos ramos do labor industrial” ([Decreto n.º 5029: 2086](#)) Prevê ainda o referido documento que o ensino seja feito na escola, no laboratório e na oficina bem como no museu e na biblioteca. Tendo cada um destes locais o seu proveitoso fim. O ensino comercial regulado e dirigido pela mesma Direção Geral tem por objetivo “formar homens competentes para os mais difíceis ramos do comércio, em que se exigem os melhores e mais completos conhecimentos; organização do ensino para os indivíduos que não podem dispor do tempo dos recursos necessários para estudos elevados” ([Decreto n.º 5029: 2088](#))

Em 1918, Sidónio Pais coloca as escolas profissionais na dependência do Ministério do Comércio e Comunicações, e do Ministério da Agricultura. A instabilidade política que caracteriza a 1ª República levou a que as mudanças na educação para o trabalho que ocorreram durante estes anos resultassem mais das lutas entre as várias facções republicanas do que propriamente das necessidades particulares das instituições de ensino e formação. “Leonardo Coimbra e Faria De Vasconcelos, personalidades de invulgar abertura de espírito e porventura os mais clarividentes teóricos da educação na primeira metade do século XX em Portugal, são politicamente vencidos em 1923, ano do anúncio da morte da velha 1.a Republica, ideologicamente positivista, politicamente esgotada, financeiramente falida,



socialmente moribunda, incapaz de pluralismo e de aceitar ideias novas, diferentes dos velhos chavões fundamentalistas” (Meireles-Coelho, 2010: 10). Apenas em 1930, por força das medidas centralizadoras, todo o ensino técnico é reunido debaixo de uma mesma Direcção-Geral do Ensino Técnico ([Decreto n.º 18420](#)).

\*

O percurso do ensino profissional em Portugal até à primeira república é caracterizado por uma série de avanços e recuos estreitamente ligados à evolução política do país. O seu início promissor com Marquês de Pombal, fortemente impulsionado já no século XIX por Fontes Pereira de Melo é rapidamente posto em causa durante as convulsões liberais e a primeira república. As várias tentativas de organização e reestruturação que foram sendo feitas durante o séc. XIX e princípio do séc. XX não alcançaram as metas desejadas ou porque não foram pensadas em consonância com as reais necessidades e especificidades do país ou porque não foram levadas a cabo como tinham sido pensadas.

## 2.2. Do Estado Novo ao Conselho da Revolução

Contextualiza-se historicamente o ensino profissional em Portugal assinalando as suas principais crises e razões das mesmas de 1933 a 1982

O primeiro impulso do Estado Novo, no que concerne às políticas de educação, é o distanciamento em relação à primeira república que fez apesar de tudo um esforço no sentido de “dar educação às crianças”. A educação, para o regime de Salazar começou por ter essencialmente o objetivo de “educar para a virtude”, mesmo em detrimento dos conhecimentos ou da aprendizagem profissional. Existia da parte do presidente do conselho “uma enorme preocupação em evitar o abandono dos campos por parte dos novos escolarizados.” No entanto Ferreira Dias através da Comissão de Reforma do Ensino Técnico tentou proporcionar ao comércio e à indústria a mão-de-obra de que estes careciam. ([Santos, 2008: 20/21](#))

Em 1948 o [Decreto n.º 37.028](#) estabelece disposições relativas ao ensino profissional industrial e comercial e o [Decreto n.º 37.029](#) regulamenta “O estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial” definindo a organização estrutural e os currículos do ensino técnico e profissional, distinguindo Ensino Liceal, que dava acesso aos Cursos Superiores das Universidades e Ensino Técnico que, permitia uma empregabilidade rápida, quali-



ficada e possibilitava o prosseguimento de estudos nos Institutos Comerciais e Industriais. A reforma de 1948 torna obrigatória a 4ª classe para a frequência do ensino profissional, e cria dois graus para este tipo de ensino: um 1º grau constituído por um ciclo preparatório elementar considerado um momento de pré-aprendizagem com formação geral (sociocultural) que tinha a duração de dois anos e um 2º grau que consistia em cursos de aprendizagem, de formação e aperfeiçoamento profissionais e podia ter a duração de quatro anos. Mas de qualquer forma, os alunos tinham que optar pelo ensino profissional ou liceal apenas com dez anos o que faz com que as condicionantes sociais económicas e culturais de origem, sejam os fatores preponderantes na decisão. De acrescentar que não existia qualquer permeabilidade entre uma via e outra, uma vez tomada a decisão era irreversível. [\(Martins, Pardal e Dias, 2005: 81\)](#)

Assim e resumindo: na década de 1950 existiam em Portugal, o ensino liceal e o ensino industrial ou comercial que eram frequentados por alunos com origens socioculturais distintas: No ensino liceal, frequentado pelas classes média e alta, o curriculum era fundamentalmente teórico, com uma forte componente humanística e científica e o ensino profissional, pensado para classes desfavorecidas, apontado para o saber fazer, era por conseguinte eminentemente prático e pretendia desenvolver a destreza manual. Os alunos que concluíam o liceu iam predominantemente para a universidade e depois para as carreiras que estão no topo da hierarquia profissional e os que concluíam o ensino profissional iam para empregos onde o desempenho técnico é específico e muito raramente para o ensino superior e politécnico. Segundo Sérgio Grácio a reforma de 1948 teve dois objetivos fundamentais: qualificar mão de obra, adequada às necessidades do mercado e por outro lado enquadrar e controlar as expectativas de ascensão social das populações. (Grácio, 1986)

Durante a década de sessenta do século XX, por influência de doutrinas que propunham um ensino unificado e enquadrado num esquema de maior abertura política dentro do próprio Estado Novo procura-se aproximar o ensino técnico do ensino liceal: "... o estado parece finalmente admitir que a mobilidade social não pode ser limitada pelo baixo nível de educação. Também os compromissos internacionais obrigam o governo a alterar a sua política, criada pela conjuntura fortemente autoritária dos anos 30. O relatório do Projeto Regional do Mediterrâneo é tornado público em abril de 1964 e procede-se à elaboração da Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-59) ..." <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>). A estigmatização dos alunos que frequentavam o ensino profissional foi também, uma razão que obrigou a esta mudança. Um dos momentos cruciais desta aproximação foi em 1967 a fusão do 1º grau de ensino técnico

(muito vocacionado para o primeiro emprego dos jovens) com o 1º ciclo do ensino liceal dando origem ao ciclo preparatório do ensino secundário ([Decreto-Lei n.º 47480](#)).

Em 1972 a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela Unesco estabelece como princípios: a defesa da diversidade na comunidade internacional; o primado da solidariedade para com todos aqueles que ainda não tinham acesso à educação; a democracia e o direito à autodeterminação de cada povo e de cada homem; a expansão integral do homem e o direito a uma educação ao longo da vida ([Faure, 1972](#)). É então sob a influência de avanços (científicos, políticos e diplomáticos) em 1973 é publicada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, esta lei que tem como principal mentor o ministro da Educação Veiga Simão, introduz o conceito de democratização ainda que no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. Este documento apontava como objetivos “ corrigir o início prematuro da formação profissional sem apoio numa cultura geral mínima e exclusivamente relacionada com trabalhos de rotina oficial” ([Lei n.º 5/73](#)). A reforma implementada no seguimento desta Lei daria lugar a um sistema de ensino com oito anos de escolaridade obrigatória: quatro anos de ensino primário e quatro anos de ensino preparatório. Seguiu-se o ensino secundário que era composto por dois ciclos de dois anos cada. O primeiro era o curso geral e o segundo o curso complementar. Assim o ensino básico passaria a ser igual para todos e posteriormente eram previstas duas saídas para quem queria entrar no mercado de trabalho ou ao fim de dez anos de escola ou ao fim de doze ([Lei n.º 5/73](#)).

As principais diferenças que esta lei introduz no que se refere ao ensino profissional são: a possibilidade de acesso ao ensino superior, a possibilidade de ascender profissionalmente, também pela via da formação e uma formação um pouco mais alargada, prevendo também a formação dos alunos como cidadãos e não apenas como profissionais. Ou seja: aproxima o ensino profissional do ensino liceal.

As reformas de Veiga Simão não chegam a ser totalmente implementadas, porque acontece a revolução de 25 de abril de 1974. Em 1975 o ensino técnico é extinto e em 1976 entra em funcionamento o ensino secundário unificado. O ensino público liceal foi assumido como o ensino de qualidade. O ensino profissional, até então ensino dos pobres, foi repudiado. O I Governo Constitucional criou, o Ensino Secundário Unificado sendo responsável pelo prolongamento do “tronco comum” até ao 9.º ano. O Ensino Secundário Unificado foi aprovado pelo IV Governo Provisório, tendo sido seu principal promotor Rui Grácio, então Secretário de Estado da Orientação Pedagógica. “ Com a criação, em 1975, do ensino secundário unificado toda a morfologia do sistema educativo se

vê alterada. Portugal entra, com atraso considerável, na tendência geral da maior parte dos países europeus e de leste” [\(Gomes, 2001: 3\)](#)

Esta opção pela unificação do ensino é acompanhada pelo acentuar rápido da sua progressiva massificação. O insucesso escolar aumentou abruptamente, o abandono escolar arrastou Portugal para a cauda da Europa e a aposta na qualificação da população não foi ganha, uma vez que este país continuou, durante muito tempo, a desenvolver-se com base em mão-de-obra pouco qualificada e salários baixos. Segundo alguns autores a unificação do ensino, ao contrário do que seria de esperar, penaliza fortemente os mais desfavorecidos, porque se para alguns passa a ser possível “aceder a um mundo que antes lhes estava vedado, para a maioria isto significou a condenação à entrada na vida ativa sem qualquer diploma nem preparação de ordem profissional” (Amado: 1998:109/110).

Em 1983 o ensino profissional, para o ensino secundário, foi reintroduzido em Portugal. O país, que pretendia aderir a CEE precisava de qualificar mão-de-obra e precisava ainda de encontrar saídas para uma juventude que descobria (pela primeira vez) o fenómeno do desemprego [\(Azevedo, 1987: 107\)](#).

Internamente, os defensores do ensino técnico profissional encontravam neste a saída para alguns dos problemas nacionais: o aumento do desemprego juvenil; o descontentamento da população ao verificar que “não valia a pena” investir na educação porque “os diplomas não dão emprego”; a quantidade de jovens que via negado o acesso ao ensino superior, era nesta altura enorme, o que se tornava dramático para quem não tinha aprendido a fazer nada; a população portuguesa carecia de formação intermédia, não havia quadros médios bem preparados; tanto as organizações patronais como as sindicais exigiam formação a nível do secundário capaz de formar profissionais competentes [\(Azevedo, 1987: 108\)](#).

Externamente, a OCDE através do “Exame à política de educação em Portugal” pressiona claramente o país a introduzir uma via profissionalizante no ensino secundário, deixando claro que o país carece de técnicos intermédios. Também o Banco Mundial pressionava no sentido de um ensino profissional ao construir e equipar em 43 escolas, espaços oficiais [\(Azevedo, 1987: 108\)](#).

No entanto este primeiro fôlego da reintrodução do ensino profissional em Portugal não teve o sucesso esperado e muitos cursos fecharam, ou nem chegaram a abrir por falta de alunos. Por um lado a população que, nesta altura, se matriculava no ensino secundário

(10.º ano) era à partida uma população que ambicionava o ensino superior. O curso superior era a saída profissional mais interessante do ponto de vista económico e também a mais prestigiante. As taxas de insucesso eram elevadíssimas durante o básico e o ensino obrigatório fixava-se no 6.º ano. Se acrescentarmos a estes factos a forte estigmatização de que era alvo o ensino técnico e profissional não nos surpreendemos ao verificar que dos alunos que chegavam ao secundário, muito poucos seriam os que estavam vocacionados para o ensino técnico profissional. “...o resto sobrevivente que se matricula no 10.º ano de escolaridade é portador de expectativas de permanência prolongada no sistema de ensino e, por isso, o ETP não surge não surge como a via mais adequada, a não ser – para alguns – como outra via de acesso superior” ([Azevedo, 1987: 113](#)).

Por outro lado, nesta altura a população empregada portuguesa apresentava níveis de escolarização muito baixos e era esse o perfil preferencial da maioria dos empresários, quando contratavam pessoal. Porque baseavam o sucesso das suas empresas em salários baixos. Assim, formação média era a menos apetecida, porque não dava acesso a carreiras *superiores* e dificultava o acesso aos empregos *comuns*. “...o quadro global de hostilidade do mercado de emprego e do mundo do trabalho impele a população escolar que termina o ensino secundário complementar a procurar saídas que adiem o emba-te com essa adversidade, isto é, buscam o ensino superior” ([Azevedo, 1987: 113](#)).

\*

É, dentro de uma lógica funcionalista, que acontece o grande desenvolvimento da formação profissional em Portugal a partir dos anos cinquenta do séc. XX. Paradoxalmente ainda dentro deste tipo de regime conservador e motivada pelos avanços científicos, políticos e sociais à escala internacional é promulgada, em Portugal a Lei n.º5/1973 que viria a influenciar, decisões que foram tomadas, mais tarde num quadro de regime democrático. Em 1975 foi abolido o ensino técnico e foi criado o ensino secundário unificado, mas logo em 1983 começaram as tentativas de reintroduzir o ensino profissional em Portugal. O processo não tem sido fácil quer por motivos de ordem económica e política quer por motivos que se prendem com a mentalidade: em Portugal o ensino regular ou o ensino para prosseguimento de estudos é mais prestigiado do que o ensino para o trabalho. Trabalhar continua a ser, nos anos 80 do século XX, a alternativa à nobre escola do ócio.

### 2.3. A partir da lei de bases de 1986

Contextualiza-se historicamente o ensino profissional em Portugal assinalando as suas principais crises e razões das mesmas de 1986 até 2011.

A entrada na CEE em 1986 inclui Portugal no movimento da Europa unida e da globalização em curso e ainda em [1986](#) é promulgada a nova [lei de bases do sistema educativo](#) em Portugal. Com esta lei são criadas as condições legislativas favoráveis à implementação das escolas profissionais que foram as primeiras a reintroduzir de forma eficaz os cursos técnicos profissionais no país.

Vejamos como é entendida a relação entre a escola e o trabalho em 1986 naquela que é ainda hoje, depois de sucessivas reformas a lei fundadora do sistema educativo em Portugal. No que se refere aos objetivos do ensino secundário geral diz a alínea e) do Artigo 9 que o ensino secundário tem por objetivo “facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola”, e a alínea f) do mesmo artigo diz “favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho.” Quanto à sua organização lê-se no ponto 3 do Artigo 10º que “O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos.” Finalmente e muito importante o ponto 7 deste mesmo artigo: “Podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística.” [\(Lei n.º 46/86 de 14 de outubro\)](#)

A criação de escolas profissionais redefine o papel do estado na educação ao estruturar-se no conceito de “partenariado socioeducativo” [\(Marques, 1995: 1\)](#). Na construção desta oferta formativa o Estado apela a uma corresponsabilização da sociedade. As autarquias, empresas e os sindicatos intervêm diretamente no processo educativo tendo em conta os interesses do desenvolvimento local e regional. As escolas profissionais deverão assim fundar-se em dinâmicas protagonizadas por atores sociais territorialmente situados. [\(Marques, 1995: 5/6 - 20\)](#)

A expressão “formação profissional” aparece na subsecção IV da Lei n.º 46/86, que é dedicada às modalidades especiais de educação. Dizendo-se claramente que o ensino profissional é considerado uma modalidade especial de educação a par com o ensino recorrente de adultos, ou o ensino à distância. E são objetivos do ensino profissional complementar a preparação para a vida ativa iniciada durante o ensino básico, e a integração “dinâmica” no mundo do trabalho através “da aquisição de conhecimentos e competên-

cias profissionais”, para “responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.” O acesso à formação profissional todos: “a) Os que tenham concluído a escolaridade obrigatória; b) Os que não concluíram a escolaridade obrigatória até à idade limite desta; c) Os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissionais.” Além disso o ponto três desta subsecção refere “ A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados.” Foram previstos vários níveis de formação profissional, no ponto 4 “ A formação profissional estrutura-se por forma a desenvolver ações de: a) Iniciação profissional; b) Qualificação profissional; c) Aperfeiçoamento profissional; d) Reconversão profissional.” Já no que se refere aos modos de atuação diz-nos o ponto 5” A organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados.” O local de funcionamento dos cursos é previsto segundo várias formas institucionais: “designadamente. a) Utilização de escolas de ensino básico e secundário; b) Protocolos com empresas e autarquias; c) Apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais; d) Dinamização de ações comunitárias e de serviços à comunidade; e) Criação de instituições específicas. Nos pontos 7 e 8 são ainda previstas certificações correspondentes a cada nível de formação e processos de recorrência e progressão no sistema de educação escolar dos que optem pela via profissional. ([Lei n.º 46/86](#))

Apoiada na LBSE, a reforma do sistema educativo que acontece nos finais dos anos 80 do século XX, determina o aparecimento das Escolas Profissionais, que foram criadas pelo [Decreto-Lei n.º 26/89](#). Na revisão curricular do ensino básico e secundário, plasmada no [Decreto-Lei n.º 286/89](#), são sistematizadas as intenções principais desta reforma na educação. A criação destas escolas foi fundamental para o sucesso do ensino profissional em Portugal, como modalidade de ensino alternativa ao ensino secundário regular. Estes cursos davam acesso a um diploma de nível 3 (na altura o nível profissional de técnico intermédio) e para efeitos de prosseguimento de estudos equivaliam ao 12º ano.

O ensino profissional ia crescendo mas não de forma tão impetuosa como seria de esperar. A procura por este tipo de ensino era contrariada, segundo Azevedo (1999) pela matriz liceal das escolas secundárias, a cultura profissional liceal da maior parte dos professores, pela fragilidade dos recursos atribuídos, pelo facto de não estar orientado para as mais altas credenciais escolares e por falta de uma divulgação empenhada deste tipo de oferta, junto das populações. No entanto todo este contexto adverso se alicerça, se-

gundo Sérgio Grácio (1986) numa questão de mentalidade: o ensino profissional é bom se for para os outros (inclusive para as outras escolas), ou para os filhos dos outros.

Segundo o [Decreto-Lei n.º 4/98](#) de 8 de janeiro, o sistema de ensino profissional engloba uma componente sociocultural, uma componente científica e uma componente técnica/tecnológica/prática além da formação em contexto de trabalho. Cria um novo regime que esclarece a natureza jurídica das escolas profissionais como estabelecimentos privados de ensino, geridos em autonomia, apoiados por fundos públicos e autossustentados. É substituído o regime de contrato entre os promotores e o ministério da educação pelo regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento, de acordo com os critérios estabelecidos e a figura de entidade promotora dá lugar à figura de entidade proprietária.

É nesta altura que na escola pública são abolidos os cursos profissionais e os cursos técnico profissionais do ensino secundário passando a existir: cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos – CPOE, cursos predominantemente orientados para o ingresso na vida ativa – CPOVA e cursos tecnológicos - CT que eram cursos profissionais simplificados, com uma estrutura curricular mais próxima do ensino regular. Todos os cursos passam a comportar uma estrutura curricular de três áreas: geral ou sociocultural; específica ou científica; e técnica ou tecnológica, esta estrutura manteve-se até 2004, ano de nova reforma. [\(Cerqueira e Martins, 2011: 138\)](#) Para a via geral seguiam os alunos que procuravam percursos académicos posteriores mais longos e com componentes teóricas e académicas mais desenvolvidas. Os cursos tecnológicos que estavam orientados para o trabalho, preparavam também os jovens para uma formação superior mas regra geral mais curta, ou seja o ensino politécnico. Em 1994 e na sequência desta revisão, são lançados 11 cursos tecnológicos nas escolas do ensino regular. [\(Cerqueira e Martins, 2011: 138/139\)](#)

Nos anos seguintes continuou a fazer-se sentir a necessidade de apostar cada vez mais no ensino profissional. E em 2004-2005 deu-se início à reforma do ensino secundário que segundo Cerqueira e Martins vinha sendo preparada desde os finais dos anos 90, destacando-se nesse processo o início de descentralização da gestão escolar através do [Decreto-Lei n.º 115-A/98](#) e também a já referida reorganização dos cursos gerais e tecnológicos e dos seus programas curriculares. [\(Cerqueira e Martins, 2011: 139\)](#)

Outro momento importante na preparação da reforma de 2004-2005 foi em 2002 com a publicação da [Lei orgânica do Ministério da Educação](#) que pretendia vencer o “desafio da qualificação dos recursos humanos em termos conformes ao papel de Portugal na



União Europeia e no mundo e às necessidades da competitividade da economia global, e a integração entre as políticas e os sistemas de educação e as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida. Esta integração visa prosseguir objetivos, quer de qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida ativa, embora preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de caráter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida ativa, quer do desenvolvimento da aquisição de aprendizagens por adultos, num modelo de formação ao longo da vida.” ([Decreto-Lei n.º 208/2002](#)) No artigo 16º deste diploma são descritas as competências e a forma de funcionamento da Direção Geral de Formação Profissional.

Ainda antes da referida reforma, durante o ano de 2003 foram discutidas as linhas para a consolidação do ensino profissional em Portugal através do [Documento orientador da Revisão Curricular](#). Nesse documento podemos ler as seguintes intenções:

- A racionalização, articulação e transparência da oferta de formação profissionalmente qualificante, nomeadamente através da criação de um Catálogo Nacional de Qualificações e de um Catálogo Modular de Formação Profissional;
- A prioridade da oferta formativa dos cursos de qualificação profissional de nível III (técnicos intermédios);
- A racionalização da rede de oferta formativa, através do reforço da complementaridade e diversidade das formações e das instituições formadoras: escolas profissionais escolas secundárias e centros de formação;
- A concepção de Referenciais de Formação para a aquisição de competências transversais e específicas dos perfis profissionais a considerar;
- A organização da formação em três componentes – sociocultural, científica e técnica;
- A formação em contexto de trabalho, tendo em conta a dinâmica e especificidade de cada Escola/Curso, a desenvolver no âmbito das disciplinas estruturantes dos perfis de saída; reforço da estrutura modular, como característica dos referenciais de formação profissionais, ou seja, a sua organização em módulos, entendidos estes como unidades de aprendizagem autónomas, integradas num todo coerente.

Já em 2004 o [Decreto-lei n.º 74/2004](#) regulamenta os princípios que orientam a organização e a gestão dos curricula do secundário a sua avaliação. As prioridades são por um lado qualificar jovens e por outro combater o insucesso e o abandono escolares. Para satisfazer estas necessidades procurou-se diversificar a oferta formativa e tornar permeável a relação entre cursos aproximando planos de estudo, apostou-se nas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e reforçou-se a autonomia das escolas. Este Diploma que foi firmado pela [Portaria n.º 550-C/2004](#) abre às escolas secundárias do ensino público a possibilidade de oferecerem cursos do ensino profissional. ([Cerqueira e Martins, 2011](#))

Segundo Cerqueira e Martins ao mesmo tempo que estas medidas eram tomadas pelo governo parece ter ocorrido uma maior abertura das escolas “às solicitações do meio



envolvente” que se traduziu numa aproximação entre a escola e as instituições, económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais e culturais das respetivas localidades e regiões, afirmando-se assim (a escola) como um elemento potenciador do desenvolvimento sendo simultaneamente resultado do mesmo, no atual contexto social e económico. ([Cerqueira e Martins, 2011: 141](#)) É de referir que o sucesso do ensino técnico profissional nas escolas públicas está intimamente ligado ao POPH (Programa Operacional do Potencial Humano) que “constitui um dos programas operacionais que mais investimento público concentra – perto de 8,8 mil milhões de euros, dos quais 6,1 mil milhões são comparticipação do Fundo Social Europeu. ([Cerqueira e Martins, 2011: 141/142](#))

Temos portanto que até 2005 os cursos técnicos profissionais (CTP) eram administrados nas escolas profissionais e nas escolas públicas existiam os cursos tecnológicos, que quer no sistema de avaliação quer na tipologia se aproximavam ainda bastante do ensino regular. O que podemos concluir é que estes cursos, ao concorrerem com os das escolas profissionais perdiam cada vez mais alunos “O sistema foi entrando em rutura, com o descrédito nestes cursos tecnológicos do ensino público e a corrida às escolas profissionais, protocolos com instituições privadas subsidiadas pelos fundos europeus” ([Correia, 2010](#)).

Em 15 de maio de 2006, na sequência da revisão da Estratégia de Lisboa proposta pela Comissão, com base no chamado [Relatório Kok](#), *Enfrentar o Desafio da Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o Emprego* foi implementada a revisão curricular de Ensino Profissional que prevê o seu funcionamento em centros de Formação Profissional e em Escolas Secundárias. “Para atingir os objetivos e garantir a qualidade e a eficácia da governação, foi definida uma estratégia global e integrada e introduzidas inovações significativas no sistema político europeu, destacando-se o reforço do papel de condução estratégica do Conselho Europeu e a introdução do Método Aberto de Coordenação em áreas como a da educação, onde é necessário evoluir mais depressa”. ([EU, 2006](#))

O número de jovens matriculados em CTP representa no ano letivo 2009/2010, 85% dos alunos matriculados em percursos de dupla certificação. Este número representa um aumento de 185% relativamente ao ano de 2006/2007. Existem cursos técnico profissionais em 472 escolas das cerca de 500 totais, portanto cerca de 90% das escolas aceitaram o desafio de oferecer este tipo de formação, ultrapassando em percentagem de alunos inscritos as Escolas Profissionais, uma vez que 60% destes alunos frequenta escolas públicas. ([Cerqueira e Martins, 2011](#)), ([ANQ, 2010](#))

Segundo dados da Fundação Francisco Manuel dos Santos, através da base de da-

dos [Pordata](#) chegamos a 2011 com um total de 77.844 alunos inscritos nos cursos profissionais (níveis 3 e 4 do QNQ) no ensino público onde 175.877 alunos frequentam o ensino regular. Os alunos inscritos nos CTP são, no ensino público, ainda menos de metade do total de alunos, mas para termos uma visão global correta precisaríamos de saber quantos alunos frequentam as escolas profissionais e quantos frequentam o ensino secundário privado.

O seguinte gráfico foi publicado pelo [CEFEDOP](#) e mostra dados de 2010 na Europa:

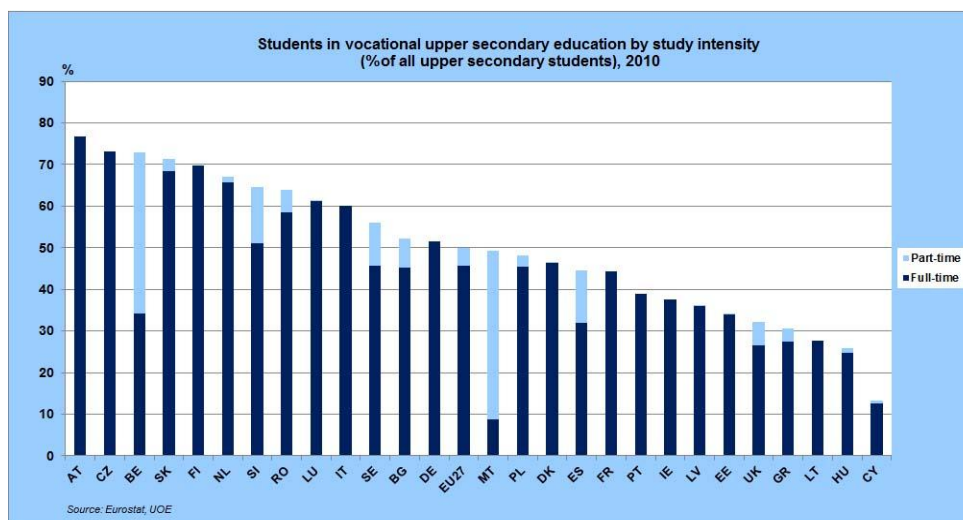


Gráfico 1: Percentagem de estudantes no ensino secundário profissional na Europa

Podemos verificar que Portugal se situa abaixo da média europeia que é de cerca de 50%, e que em Portugal 100% do ensino profissional secundário, em 2010, é feito a tempo inteiro.

\*

O percurso do EP em Portugal é caracterizado por uma série de avanços e recuos estreitamente ligados a evolução política do país. O seu início promissor com Marquês de Pombal, fortemente impulsionado já no século XIX por Fontes Pereira de Melo é rapidamente posto em causa durante as convulsões liberais e a primeira república.

Durante o Estado Novo o EP desenvolve-se muito, mas tal como acontecia antes eram as classes mais desfavorecidas e os piores alunos que seguiam estas vias o que conduziu a uma forte estigmatização desta via de ensino, situação que se manteve praticamente até aos nossos dias e que ainda hoje se reflete nas escolas. Na sequência do 25 de abril de 1974 é abolida a via profissionalizante e instaurado o ensino unificado. Com a entrada de Portugal na União Europeia o ensino profissional é reintroduzido sob novos princípios, com objetivos mais ambiciosos no que diz respeito à educação e forma-

ção de cidadãos eficientes, autónomos, responsáveis e livres.

Nas últimas duas décadas o EP em Portugal sofreu uma evolução positiva extraordinária, possível graças a uma série de reformas políticas e de incentivos económicos por parte de EU, e que se reflete no número de alunos que hoje frequenta esta via de ensino. O ensino profissional em Portugal deve procurar ser hoje o reflexo prático de uma mudança de paradigma na educação, que não pode continuar a esquecer o trabalho sob pena existirem cada vez mais pessoas altamente certificadas que não conseguem trabalhar (produzir).

### 3. Estudo e trabalho em duas escolas de Aveiro: ESGN e a EPA

Apresenta-se um estudo de caso comparado de duas escolas do distrito de Aveiro, uma secundária pública, Escola Secundária da Gafanha da Nazaré, e uma escola profissional, Escola Profissional de Aveiro, no âmbito dos cursos técnico profissionais (nível 4 do QNQ).

#### 3.1. Estudo e trabalho em Portugal

Apresenta-se a metodologia seguida no trabalho, as questões, as hipóteses, os objetivos e clarificam-se as diferenças entre o nível 3 e o nível 4 do QEQ/QNQ, apresenta-se a estrutura dos cursos técnico profissionais.

Os CTP inserem-se no quadro das respostas portuguesas aos objetivos definidos na Estratégia Europeia (2000-2010-2020). Estas respostas devem representar uma mudança de paradigma na educação, formação e aprendizagem ao longo da vida, pretendendo mais do que o sucesso escolar a inclusão na vida ativa, proporcionando mais e melhor trabalho e maior coesão social. Desde 2006, em Portugal, os CTP permitem às escolas secundárias uma alternativa ao curriculum regular para estabelecer a ligação entre as escolas e o mundo do trabalho; qualificar jovens para o exercício de uma profissão; combater a exclusão social. A educação/formação profissional deve ser hoje encarada globalmente numa valorização do trabalho como fator construtivo de uma cidadania ativa e de uma ética de responsabilidade comum.

As primeiras turmas de alunos do Ensino Técnico Profissional (ETP), pós reforma de 2005, estão ou deveriam estar a ingressar no mercado de trabalho e pode avaliar-se esta alternativa de formação. Será apresentado o estudo feito aos casos concretos da Escola Secundária da Gafanha da Nazaré e Escola Profissional de Aveiro com o objetivo de perceber se o ensino técnico profissional atinge estes objetivos e se acompanha esta mudança de paradigma. Como é na realidade levado à prática o ETP e se responde ou não aos objetivos para que foi criado, aproximando a escola e o trabalho e contribuindo para o desenvolvimento de seres humanos mais capazes social e profissionalmente. Colocamos as seguintes hipóteses para o ETP na ESGN e na EPA:

1. Oferece aos alunos competências de nível 4 do QEQ (?)
2. Aproxima-se do ensino dual ajudando a formar cidadãos autónomos, responsáveis e livres (?)
3. Aproxima a escola do trabalho (?);

4. Qualifica para o exercício de uma profissão (?);
5. Proporciona ferramentas que facilitem a formação ao longo da vida (?);

Para realizar este estudo, primeiramente, recorreu-se à consulta da bibliografia existente sobre as referidas instituições de ensino e ainda a documentos internos das mesmas, como projetos educativos, planos anuais de atividades e regulamentos internos.

Numa segunda fase procedeu-se ao levantamento de dados quantitativos fornecidos sobretudo pelas secretarias das escolas e no caso da EPA pelo Serviço de Inserção e Apoio Profissional (SIAP): número de alunos na escola, número de alunos certificados, número e tipo de cursos profissionais que as referidas escolas oferecem, número de alunos inscritos, taxas de sucesso, taxas de empregabilidade, empresas onde os alunos realizam a Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

Foi realizado um inquérito aos alunos dos cursos técnico profissionais, com o objetivo de perceber porque optaram por esta via, quais as expectativas que tinham, se estas expectativas têm vindo a ser concretizadas e o que pensam fazer quando concluírem a formação.

Para obter informação de carácter qualitativo foram entrevistados coordenadores dos cursos profissionais, elementos das direções das escolas, 3 diretores de turma do ensino profissional bem como 10 docentes destes cursos, o que nos permitiu perceber algumas das dificuldades reais da implementação do ensino profissional sobretudo na ESGN onde é mais recente. Entrevistamos, também neste âmbito, os serviços de orientação pedagógica da ESGN com o objetivo de perceber os critérios de seleção ou de aconselhamento dos alunos para o profissional e na EPA o Serviço de Inserção e Apoio Profissional.

Finalmente para perceber se o trabalho feito nas escolas vai de encontro às necessidades das empresas e se as expectativas dos alunos se veem concretizadas no final da formação foram aplicados questionários em empresas onde os alunos realizam a FCT, para este trabalho foi escolhido apenas um curso (animação sociocultural) dada a impossibilidade de colher e sobretudo de tratar dados tão díspares como seria se avaliássemos mais do que um curso, num trabalho com as dimensões do que aqui se apresenta. Procurou-se de qualquer forma, obter dados de empregabilidade de todos alunos que concluíram os cursos nos anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011.

Ao realizar um estudo sobre uma escola profissional e uma escola secundária pretendemos também comparar a eficácia do ensino produzido nestes dois tipos diferentes de estabelecimento de ensino. Será que o Ensino Técnico Profissional ministrado por

uma escola que não foi concebida para o ensino profissional e que contempla também outras vias de ensino pode ser tão eficaz como uma escola profissional? A resposta a esta questão é facilitada pelo facto das escolas em causa serem próximas e colocarem os seus alunos a realizar a FCT com frequência nas mesmas empresas e instituições.

Importa ainda fazer algumas considerações de carácter geral que nos permitem perceber o que é esperado de um formando que tenha concluído um curso técnico profissional de nível 4. Aos cursos técnicos profissionais era atribuído inicialmente um certificado de formação de nível 3 do QEQ, acontece que os programas dos cursos, concebidos antes da implementação do QNQ eram mais ambiciosos e a [Portaria n.º 782/2009](#) vem prever o nível 4 para o ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou o ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de um estágio profissional mínimo de 6 meses. Os cursos técnicos profissionais passaram portanto a ser considerados de nível 4 do QEQ/QNQ. Os alunos que realizaram um curso profissional têm uma qualificação profissional que os habilita a exercer uma profissão e por isso não se encontram no mesmo nível que os alunos saídos do ensino secundário tradicional que não estão preparados para integrar o mercado de trabalho. Esta visão vem valorizar o ensino profissional e aqueles que o frequentam na medida em que os destaca e no caso português pela primeira vez se valoriza o trabalho em detrimento do estudo. ([Pereira e Meireles-Coelho, 2011](#): 111-116)

Os cursos técnico profissionais são divididos em três componentes formativas.

- Uma componente sociocultural comum a todos que é constituída pelas disciplinas: português, língua estrangeira, área de integração, tecnologias da informação e comunicação e educação física. Assim, a componente sociocultural deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais à inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso que constrói a sua identidade através da linguagem, que utiliza as novas ferramentas de comunicação de forma proficiente e que percebe na prática desportiva um fator de felicidade pessoal e social.
- Uma componente científica que difere segundo as áreas dos cursos e que pode ser composta por disciplinas como matemática, economia no caso dos cursos técnicos de marketing, informática, comércio ou matemática, sociologia e psicologia no caso de animação sociocultural, apoio à infância, por exemplo. Esta componente deve permitir a aquisição de conhecimentos científicos e técnicos que

permitam a compreensão das práticas profissionais num contexto mais alargado e que favoreçam a formação inclusiva ao longo da vida.

- Uma componente técnica específica de cada curso e a formação em contexto de trabalho que é de 420 horas em todos os cursos. Esta componente é aquela em que o aluno aprende a trabalhar aprendendo simultaneamente a pensar sobre o trabalho, aplicando as aprendizagens das outras componentes e adquirindo outras a partir da realização de projetos, na profissão que escolheu aprender. Toma conhecimento real da sua deontologia e inicia a construção do seu perfil profissional.

### 3.2. O caso da ESGN – Escola Secundária da Gafanha da Nazaré

Apresenta-se o estudo do caso da Escola Secundária da Gafanha da Nazaré.

O presente trabalho pretende perceber como aconteceu a introdução do ETP na Escola Secundária da Gafanha da Nazaré, para poder avaliar se o mesmo constitui uma resposta eficaz às demandas da Europa atual.

Os alunos são no ano letivo 2011/12 na sua totalidade 808. Destes alunos, 317 (39,23%) frequentam o ensino básico. Dos alunos que frequentam o ensino secundário 91 (11,26%) fazem-no à noite, sobram 400 alunos no ensino secundário diurno. No ensino secundário diurno 279 alunos (34,52%) frequentam o ensino regular e 121 (14,97%) frequentam o ETP

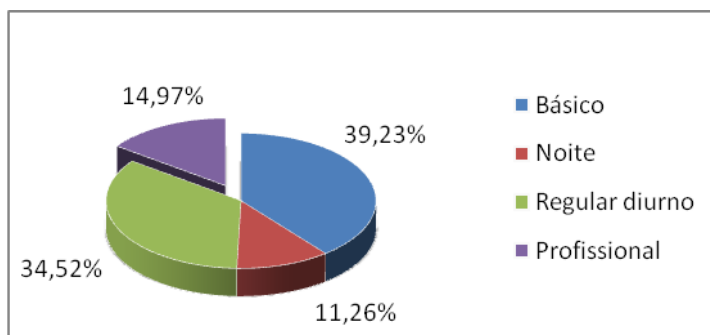
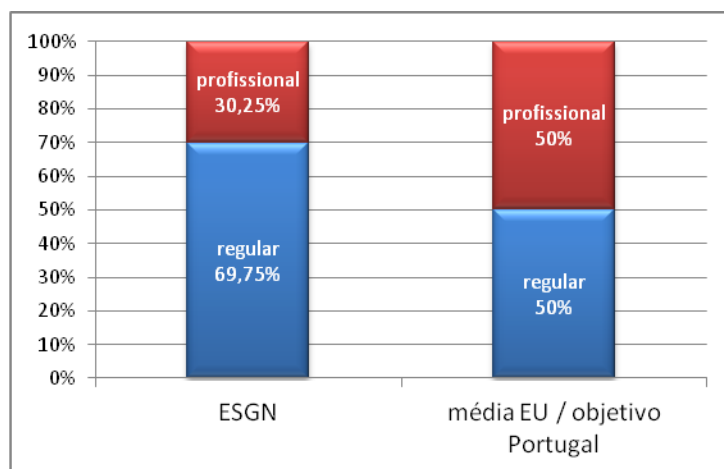


Gráfico2: Percentagem de alunos (808) em cada tipo e grau de ensino na ESGN

Quanto aos alunos do ensino secundário diurno: Os alunos que frequentam o ensino secundário regular são 279 (69%) e 121 (30,25%) o ensino técnico profissional. Estamos, na ESGN ainda longe da meta de 50% proposta pelo ministério da educação e muito mais longe ainda das percentagens entre 50 e 80 % dos alunos no ensino profissional ve-

rificadas em tantos países da Europa.



Quadro 3: Distribuição de alunos (279) do **ensino secundário** entre Regular e Profissional

Na ESGN o único órgão especificamente criado para a prossecução do ETP é o de diretor de curso (DC) que, segundo o regulamento interno da escola, deve colaborar com o coordenador de departamento. A pergunta que se coloca é: Qual departamento se não existe **departamento dos profissionais**? Aquele a que pertence o DC, naturalmente. Mas o que terá o departamento de línguas ou de matemática especificamente a ver com os cursos profissionais? O facto de não existir nenhum órgão especificamente criado para pensar e discutir as questões relativas ao ETP faz com que o trabalho a desenvolver para a sua prossecução seja mais um conjunto de tarefas atribuído a várias pessoas que na melhor das hipóteses adaptam as “regras” de funcionamento do ensino regular a esta nova modalidade. Sem se considerar que os objetivos e consequentemente as estratégias pedagógicas são diferentes. O DC deve convocar reuniões setoriais para desenvolver estratégias de interdisciplinaridade. O que se conclui das entrevistas feitas a 10 docentes dos ETP é que estes não têm horário para estas reuniões e não se mostram muito disponíveis para elas porque não percebem a importância da interdisciplinaridade, ou não acreditam que se possa levar por diante tal metodologia. Este problema parece já ter sido notado por vários investigadores. Diz-nos Marques «são sobretudo os professores das áreas técnicas que participam. Os professores das disciplinas de «ensino geral» têm tendência a não ver interesse neste tipo de colaboração, designadamente com as empresas, para o desenvolvimento do “seu programa”. Parte-se de uma organização escolar, baseada numa lógica disciplinar e não transdisciplinar ou multidisciplinar, que bloqueia!» ([Marques, 2011: 22](#)). Na ESGN as reuniões de conselhos de turma ou de grupos específicos de trabalho que se fazem para o ETP são as mesmas que se fazem para o ensino



regular o que tendo em conta as características deste tipo de ensino é manifestamente insuficiente. Alguns DC procuraram inicialmente convocar reuniões dos conselhos de turma quinzenalmente mas encontraram grande resistência por parte dos docentes que não compreendem ou não aceitam a importância das mesmas. Ao DC cabe ainda articular com os órgãos de gestão no que diz respeito aos procedimentos necessários para a realização da formação em contexto de trabalho e da realização da prova de aptidão profissional e colaborar no processo de matrículas e na elaboração de turmas do respetivo curso. Proceder à inventariação do equipamento/material necessário e comunicar ao órgão de administração para que possa ser adquirido ([ESGN](#)).

A oferta educativa da ESGN tem vindo a ser claramente reforçada, tendo em vista abranger um grupo de alunos cada vez mais diversificado. A oferta em termos de cursos técnicos profissionais ao nível do ensino secundário, no ano letivo 2011/12 era de quatro cursos: curso profissional de animação sociocultural, de análise laboratorial, de informática de gestão e de comércio.

O curso de análise laboratorial não abriu por falta de alunos inscritos em número suficiente para uma turma. Funcionaram, com uma turma em cada ano os cursos de Animação Sociocultural (10º, 11º e 12º anos), e de Informática (10º, 11º e 12º anos) e uma turma de Comércio (10º, ano).

O grande problema que está por trás de tudo isto, segundo a Diretora da Escola, é que as escolas foram muito pressionadas para abrir a via técnico profissional, sem condições físicas e técnicas para o fazerem: “O discurso oficial diz que é preciso qualificar jovens para o mercado de trabalho, e que o 12º ano do ensino regular, também chamado “para prosseguimento de estudos”, não permitia isso. Na prática o que é preciso é manter os jovens na escola mais tempo, por um lado, e descongestionar a entrada para o ensino superior, por outro, e ainda oferecer números/taxas de qualificação bonitas à UE.” As escolas secundárias que foram construídas para ministrar aulas quase exclusivamente teóricas e que têm corpos docentes que valorizam mais o conhecimento académico têm muitas dificuldades em adaptar-se a estas novas demandas. E diz ainda a Diretora da ESGN que “como a Escola não tem condições de oferecer cursos de eletricidade, de mecânica, de serrilharia ou de construção civil, porque estes cursos implicam oficinas, materiais, espaços que não temos, oferece aqueles que são mais fáceis de ministrar nas instalações que tem... Na realidade não sabemos se seria possível ou não ter outros cursos. Quando se coloca aos pais a possibilidade de fazer o curso fora da escola estes reagem muito mal, sobretudo se os filhos tiverem que sair da localidade.” Este excesso de prote-

ção esconde, na opinião da Diretora da ESGN, nos pais o desejo de manter a ilusão de que o seu filho está na escola “normal”. Depreendemos que a escola “normal” seja o ensino regular, onde não se aprende a trabalhar. “Os pais não querem que os filhos sejam trabalhadores, querem que os filhos sejam estudantes”. Na ESGN o curso de Análise Laboratorial não abriu por falta de inscrições, diz-nos a Subdiretora que é um curso com muita matemática, biologia e química, disciplinas às quais “estes alunos” normalmente fogem. Há dois anos a ESGN tentou abrir o curso técnico de controlo de qualidade, que teria saída no mercado de trabalho uma vez que a Gafanha tem muita indústria e também não apareceram alunos. Parece-nos uma parte do problema reside no desconhecimento que ainda existe sobre os cursos, uma vez que os programas são adaptados. Mas por outro lado, foca ainda a Subdiretora da ESGN “sabemos de escolas onde cursos como construção civil e serrilharia, todos os anos abrem inscrições e não têm início porque os alunos não querem, nem os pais... são trabalhos muito sujos”. A responsável pelas candidaturas ao POPH para abertura dos cursos confessou mesmo que a escola gostaria muito de oferecer um curso de mecânica, e que nesta zona haveria (segundo a própria) muitos interessados, mas que não há espaços nem máquinas. Outras ofertas em termos de cursos profissionais ficam assim adiadas para quando o futuro edifício da escola estiver pronto.

Existem ainda outras dificuldades apontadas pela direção da escola no topo das quais está a colocação dos docentes da componente técnica dos cursos. **Os técnicos especiais, docentes** fundamentais para o ETP, porque garantem a componente técnica dos cursos, não são considerados professores perante o sistema, por exemplo não podem frequentar ações de formação para professores porque as verbas não os contemplam. Estes docentes não podem, ter um horário completo numa só escola e devem estar inseridos no mercado de trabalho nas respetivas áreas. Podem, no entanto, dar aulas em duas escolas. Como os horários têm de coincidir, a criação deste “puzzle” a nível regional, provoca atrasos extraordinários na sua colocação. Além de provocar também um desgaste físico e emocional muito grande em todos os inícios dos anos letivos - o facto dos técnicos especiais concorrerem via “oferta de escola” provoca uma instabilidade profissional enorme nos próprios e prejudica severamente a desejável continuidade pedagógica. São estes os professores com quem os alunos sentem que fazem quase tudo o que é “importante” (estágios, ateliers, projetos, viagens de estudo, debates, feiras, entre outros). No universo dos 121 alunos dos cursos profissionais da ESGN apenas 15 alunos referiram gostar igualmente de todas as componentes dos cursos, 80 alunos referiram gostar mais da componente técnica e 26 alunos referiram mesmo só gostar da compo-

nente técnica.

Outra dificuldade apontada pela direção da Escola quanto ao ensino profissional tem sido a adaptação a esta nova modalidade de ensino. Tendo sempre o cuidado de referir que não se trata de resistências por parte dos docentes mas sim de dificuldades, a direção da ESGN sente que o corpo docente não está preparado para vencer aquilo que para ele é um desafio. O desafio de dar aulas de forma diferente, de avaliar de forma diferente e de ter alunos com expectativas diferentes em relação à escola. Curiosamente neste ponto os docentes são muito mais frontais, sobretudo os da componente científica, consideram que os alunos têm muitas dificuldades ou que não gostam de aprender. Por outro lado consideram ainda que se veem frequentemente a navegar num “mar de papéis” que não entendem para que servem. Os diretores de turma sentem ainda dificuldades de comunicação com alguns encarregados de educação. Tanto a direção da ESGN como os docentes acham que os professores do ensino profissional são penalizados, desde logo porque têm que repor as horas de formação caso não deem a aula no dia previsto, seja por motivos pessoais ou não. Mas também, todos concordam que os professores do ensino profissional são menos pressionados com os resultados dos exames nacionais. A diretora da escola diz mesmo que hoje em dia para um professor do ensino regular que acompanhou uma turma desde o 10º ano, o momento dos exames do 12º ano, para acesso ao ensino superior, é um momento de *stress* pessoal incalculável, os professores do profissional não têm que passar por isso. Mesmo que os alunos optem pelo ensino superior tendo que fazer um exame, se falharem, o professor não se sente diretamente responsável uma vez que tinham optado anteriormente pela via profissionalizante. Neste sentido o ensino profissional responsabiliza mais os alunos pelas suas escolhas.

Por fim a direção da ESGN encontra dificuldades na gestão das expectativas que os alunos alimentam em relação ao ensino profissional e que depois se veem goradas. “Os alunos tiram cursos e depois não têm emprego nas áreas para que se formaram.”

Os alunos estão conscientes das dificuldades. Apenas 10% destes acredita que vai conseguir um emprego na área para a qual está a estudar, ainda que 40% diga que vai tentar, sabendo que é muito difícil, 50% dos alunos pensa que terá que mudar de área.

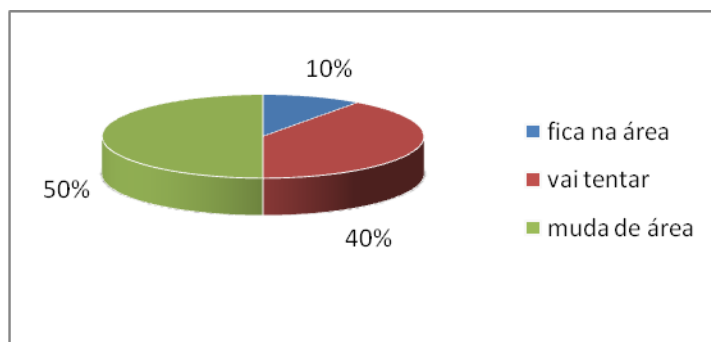


Gráfico4: o que pensa fazer quando concluir o curso?

Cerca de 60% dos alunos tenciona continuar a estudar, sendo que 50% destes tenciona ingressar no ensino superior e os restantes 50% prefere optar por um outro curso de especialização mas do ensino profissionalizante (nível 5 do QEQ). Os alunos sabem que ninguém fica a trabalhar nas empresas onde realizam a formação em contexto de trabalho e isso desmotiva-os.

Podemos resumir os constrangimentos encontrados da seguinte forma:

1. A introdução do ETP nas escolas secundárias públicas foi feita sem ter em conta as características das mesmas e com objetivos mais políticos do que educativos;
2. A inexistência de estruturas específicas para o ETP dentro da escola;
3. O corpo docente que tem demorado a adaptar-se a esta nova via de ensino;
4. A mentalidade dos encarregados de educação que querem que os seus educandos sejam estudantes e não trabalhadores;
5. Dificuldades na colocação dos docentes da componente técnica;
6. Gestão das expectativas dos alunos.

Se por um lado a direção da ESGN faz a divulgação dos cursos profissionais através de folhetos informativos, página da escola, jornal, rádio, por outro, cerca de 70% dos alunos entrevistados diz-nos ter ido para o ensino profissional e nomeadamente para o curso em que se encontra, por indicação dos serviços de orientação pedagógica da escola. Alguns alunos optaram pelo curso para ficarem com os mesmos amigos, cerca de 25%, e apenas um número residual de alunos confessa ter optado pelo ensino profissional por ser mais fácil. Muitos alunos tinham a expectativa de que o curso fosse mais prático e por essa razão se confessam desiludidos, apesar de concordarem com os critérios de avaliação e de acharem que o facto de frequentarem o curso lhes forneceu ferramentas aos níveis técnicos e humanos muito importantes para melhor inclusão na vida ativa.

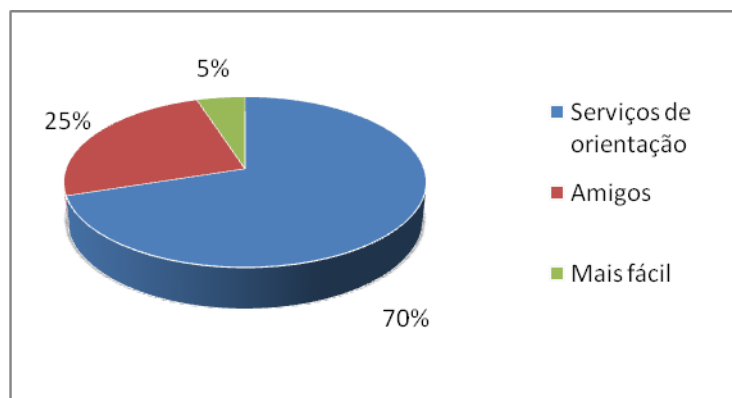


Gráfico 5: Por que razão veio para este curso?

Se não houvesse ETP quase todos os alunos teriam ido para o ensino regular, as áreas que escolheriam neste caso, são as mais diversas, dividindo-se as escolhas dos alunos, quase igualmente entre todas. Apenas três alunos disseram que se não houvesse EP teriam ficado pelo ensino básico, não tendo continuado a estudar. Ou seja, na ESGN, aparentemente não são os alunos que não continuariam a estudar que frequentam o ensino profissional. O que contradiz a ideia de que o ETP serve para manter os alunos na escola mais tempo.

Quando confrontada com estes números a Diretora de Escola recoloca a questão. Na sua opinião, o desaparecimento dos CEF para o secundário condenou o Ensino Profissional ao insucesso. Se por um lado as ofertas ao nível do básico são várias, a única oferta alternativa ao ensino regular ao nível do secundário são os técnico-profissionais. Resultado: todos os alunos que vêm de percursos alternativos do básico, não têm outra solução senão o profissional, que é bastante exigente. Os alunos querem continuar na escola, até porque não têm trabalho, mas vão para o ETP não por vocação mas por falta de alternativas. Muitos não conseguem concluir a formação, a prova disso é que a taxa de sucesso para o profissional na ESGN está em 38,89%. A nível nacional, a taxa de sucesso do ensino profissional situou-se no ano de 2010/11 nos 64,78%. Este número contempla também as Escolas Profissionais.

O seguinte quadro (que contempla o abandono escolar) demonstra que o sucesso do Ensino Profissional a nível nacional, não é superior ao do ensino regular. E demonstra ainda que na ESGN, o ensino regular tem uma taxa de sucesso muito superior à do profissional. É questionável portanto a ideia de que os alunos vão para o ensino profissional por ser mais fácil e que todos conseguem passar porque este é muito facilitado (demasiado).

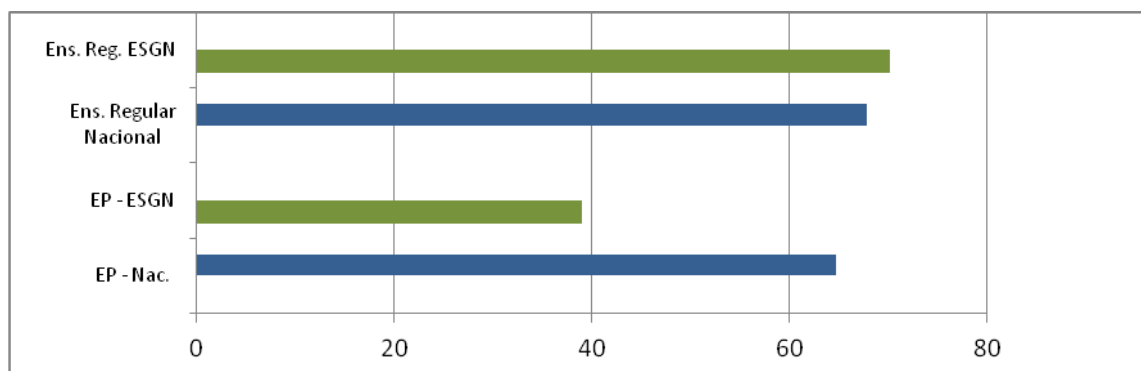


Gráfico 6: taxa de sucesso do ensino regular e do ensino profissional (nível 4)

Os serviços de orientação pedagógica da escola explicam o trabalho que é feito com os alunos dizendo que a orientação que é dada depende dos objetivos de cada jovem, do projeto vocacional de cada aluno. Isto prende-se também com os interesses profissionais, a área de interesse. Mas adianta também que a sua função passa por informar, explicar e ainda “ir chamando a atenção”, alertar para determinadas situações. “Quando não há hábitos de trabalho, quando há negativas” “é preciso motivar para uma formação de cariz mais prático”. Os jovens, que não veem em termos imediatos a continuação dos estudos a nível superior, são naturalmente aconselhados a seguir um curso técnico profissional. Portanto e resumindo o aconselhamento no sentido de ingressar na via profissional resulta de uma análise combinada entre as motivações e o aproveitamento escolar: desde logo são aconselhados a ir para o EP todos os maus alunos e depois escolhe-se o curso que mais se adapta (dentro da oferta existente) a cada um. Talvez seja esta a razão que leva à desistência, logo no primeiro ano do curso, de cerca de 15% dos alunos inscritos.

O que acontece aos alunos quando terminam os cursos? Analisámos dados relativos a 4 turmas de alunos que concluíram já os seus cursos técnicos profissionais. Duas turmas de animação sociocultural e duas turmas de informática de gestão.

Quanto às turmas de Animação Sociocultural foram 17 as alunas que concluíram o curso em 2011 e 14 em 2012. Nenhum rapaz dos 8 que iniciaram o curso o concluiu.

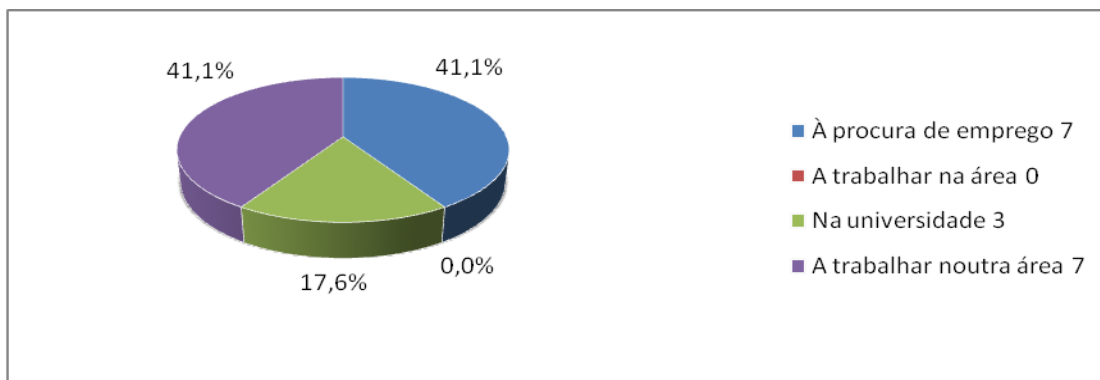


Gráfico 7: CPASC finalistas 2011 (17): o que estão a fazer

Nenhuma aluna se encontra a trabalhar na área de formação e mais de um terço das alunas (7- 41,1%) continuam à procura de trabalho. Três alunas (17,6%) foram para a Universidade (desporto, fotografia e animação sociocultural) e sete (41,1%) alunas trabalham em áreas diferentes da área de formação. Estas ex-alunas trabalham em restauração, agricultura, trabalho doméstico, supermercados e como operárias fabris.

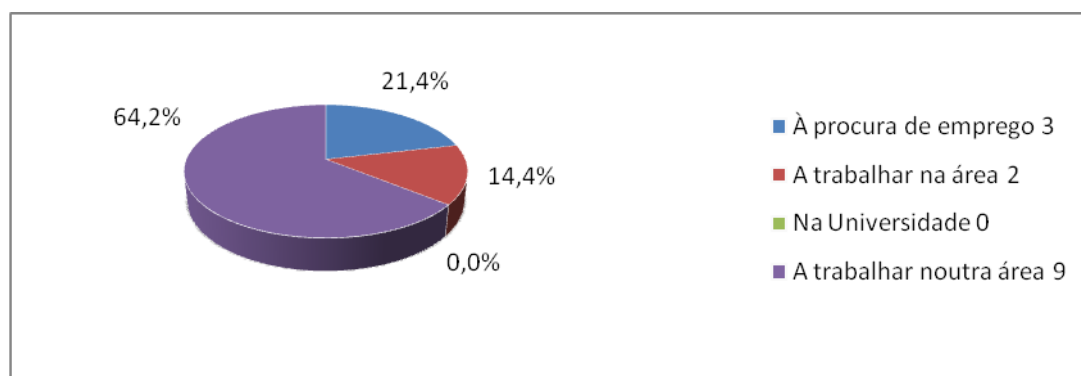


Gráfico 8: CPASC finalistas 2012 (14): o que estão a fazer

A maior parte das alunas (9 – 64,2%) encontram-se a trabalhar em áreas como a restauração e comércio. Três alunas continuam (21,4%) a procurar trabalho e duas (14,2%) alunas conseguiram trabalho na sua área de formação, concretamente em infantários. Nenhuma aluna frequenta o ensino superior.

A dificuldade que as recém-formadas encontram em conseguir trabalho na área de formação não condiz com a avaliação que as empresas/instituições onde realizam a formação em contexto de trabalho fazem destas alunas. Foram aplicados inquéritos a todas as instituições (8) onde até hoje alunas deste curso e desta escola fizeram a FCT e a

avaliação que estas fazem é muito satisfatória. Senão vejamos:

Pergunta	F	R	B	MB
Capacidade para conceber soluções para problemas imprevisíveis na sua área de estudo ou de trabalho		1	7	
Capacidade para gerir a própria atividade em situações novas		1	7	
Responsabilidade para vigiar atividades de rotina de terceiros		2	6	
Autonomia no exercício das suas funções, assumindo responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades		1	6	1
Capacidade de iniciativa para propor novas abordagens e melhoria nos processos		1	6	1
Autonomia e responsabilidade na organização do próprio trabalho		1	7	
Capacidade para avaliar a aplicação das normas de segurança e higiene no trabalho			6	2

Seis das oito instituições consideram entre *Bom* e *Muito Bom* o desempenho das alunas relativamente às competências de nível 4 avaliadas neste quadro e previstas no plano de curso como perfil de saída. Apenas uma instituição considera o trabalho das alunas ao nível do *razoável* (de referir que foi sempre a mesma instituição que escolheu a opção *razoável nos inquéritos*) e uma outra considera-o ao nível do razoável apenas num parâmetro. Podendo assim ser concluído que as alunas revelam competências ao nível 4 do QEQ.

No que diz respeito às competências específicas da área de formação observe-se o seguinte quadro:

Pergunta	Não	Sim	NA
Capacidade de diagnosticar situações de risco, inseridas numa equipa técnica multidisciplinar	1	7	
Capacidade de analisar situações de risco, inseridas numa equipa técnica multidisciplinar	1	7	
Capacidade de decidir qual a prioridade de intervenção depois de diagnosticada uma situação de risco	2	6	
Capacidade de planear projetos de intervenção sociocomunitária	1	7	
Capacidade de implementar projetos de intervenção sociocomunitária		7	1
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter educativo		7	1
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter cultural		8	
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter desportivo		8	
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter social		8	



Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter lúdico		8	
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter turístico		8	
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter recreativo		8	
Capacidade de adaptar o seu comportamento a contextos institucionais, comunitários ou familiares diversificados tendo em conta o serviço em que está integrado e as necessidades do grupo e dos indivíduos		8	
Capacidade de articular o seu trabalho com os diversos atores da sociedade e as diversas instituições		8	
Capacidade de elaborar relatórios de atividades úteis para o seu bom prosseguimento e melhoria		8	

Apesar de uma aparente satisfação por parte das instituições com o trabalho desenvolvido pelas alunas durante a FCT a verdade é que nenhuma destas instituições contratou alunos. As razões apresentadas são várias sendo a falta de verbas para contratar pessoal uma das principais. Todas as instituições se debatem com falta de técnicos e algumas recorrem anualmente aos formandos de FCT para suprirem esta mesma falta sem gastarem dinheiro. Assim a aproximação das escolas ao mundo do trabalho faz-se de facto mas sem que os alunos sejam beneficiários dessa aproximação, atendendo à conjuntura.

Quanto aos alunos do Curso Técnico de Informática de Gestão (CTIG) a situação é a seguinte: o curso abriu com 24 alunos e destes apenas 7 o concluíram. Foram aplicados inquéritos a todos os alunos formados.

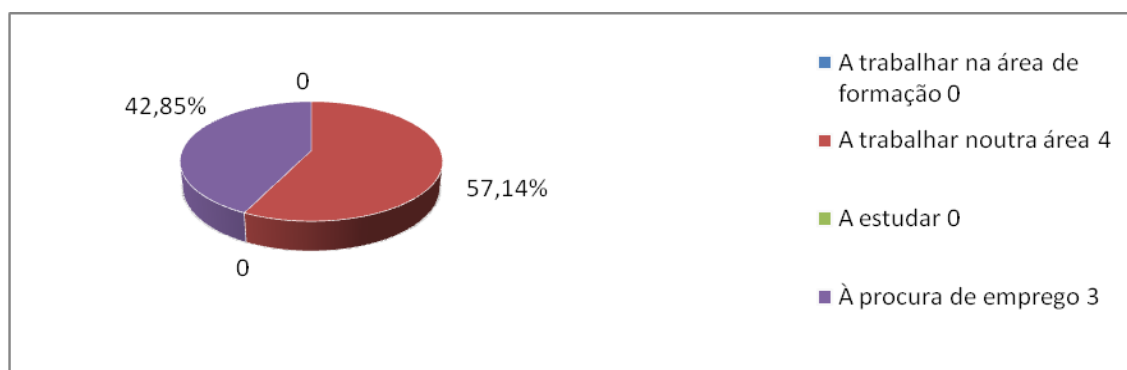


Gráfico 9: CTIG finalistas 2011 (7): o que estão a fazer

No segundo ano de abertura do curso, este voltou a ter início com 24 alunos dos quais 10 concluíram a formação. A situação atual é a seguinte:

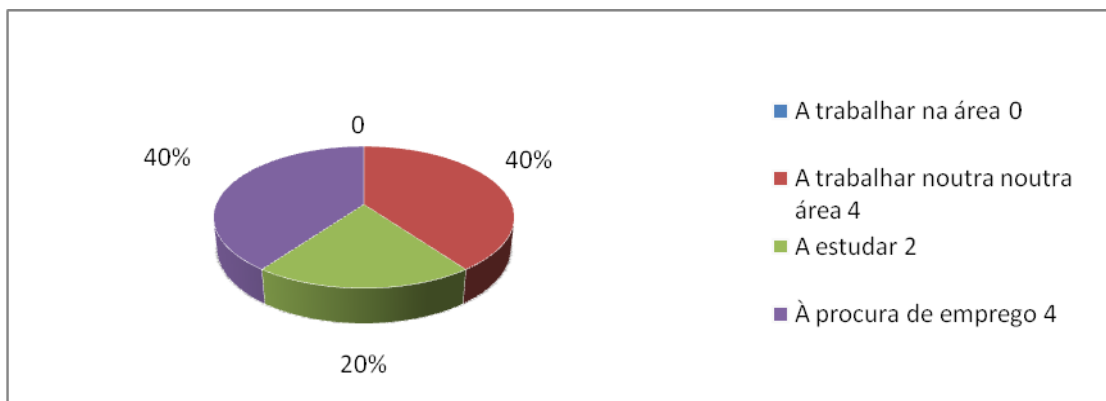


Gráfico 10: CTIG finalistas 2012 (10): o que estão a fazer

O Curso Técnico de Informática de Gestão tem uma taxa de sucesso muito baixa uma vez que menos de um terço dos alunos inscritos o conseguiu concluir. Mas se pensarmos que dos alunos que finalizaram o referido curso apenas dois se encontram a trabalhar na área de formação percebemos que o empenho ou mesmo a motivação da população estudante para concluir o curso não sejam muito elevados.

O seguinte gráfico mostra o que estão a fazer os alunos que concluíram cursos técnico profissionais na ESGN nos anos de 2011/12, em termos globais.

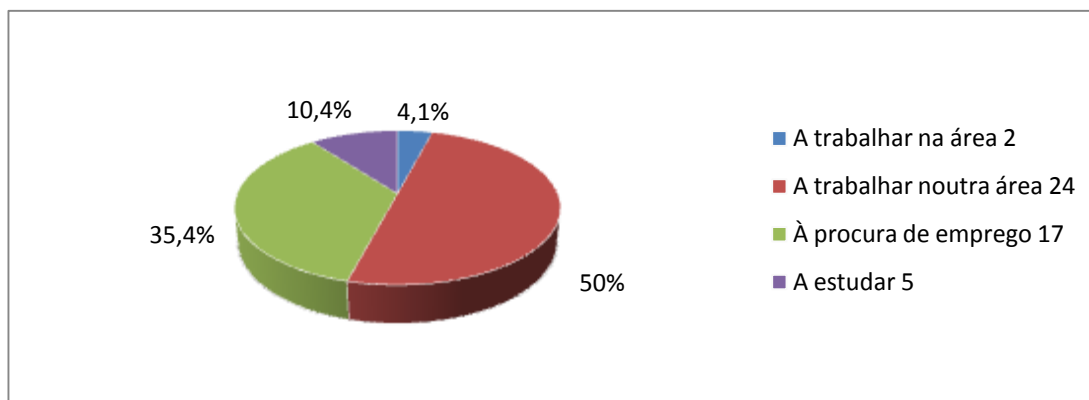


Gráfico 11: finalistas ETP 2011/12 (48): o que estão a fazer

Em termos globais dos 48 alunos que concluíram a sua formação num CTP na ESGN 2 (4,1%) alunos estão a trabalhar na área, já os alunos que trabalham noutras áreas formam um total de 24 (50%), os alunos que prosseguiram estudos são 5 (10,4%). Estão 17 alunos à procura de emprego (35,4%).

\*

Observámos durante a realização deste trabalho que o ETP na ESGN se debate com dificuldades: físicas, porque a escola (ainda) não tem condições para oferecer este tipo de formação; técnicas, porque a escola não tem pessoal especializado (vacionado) na vertente profissional do ensino, esta dificuldade é agravada pelas limitações impostas à contratação dos docentes da componente técnica; de formação dos próprios docentes da escola que não se sentem preparados para os novos desafios da educação e que estão demasiado absorvidos pelas preocupações laborais restando-lhes pouco tempo para as questões pedagógicas propriamente ditas; finalmente, na relação com a comunidade, que por sua vez sofre de um preconceito que a leva a desvalorizar o trabalho.

Em Portugal foram sendo várias as respostas às solicitações europeias para a educação, formação e qualificação das populações. O ensino técnico profissional enquadra-se nestas respostas e foi introduzido nas escolas secundárias de uma forma que podemos qualificar precipitada ou pelo menos pouco preparada. As consequências da introdução desta via de ensino sem que fosse feita a devida preparação podem vir a revelar-se graves, nomeadamente por não responder aos objetivos para que foi criada.

### **3.3. O caso da EPA - Escola Profissional de Aveiro**

Apresenta-se o estudo de caso da Escola Profissional de Aveiro.

O presente estudo pretende perceber como contribui a Escola Profissional de Aveiro para o sucesso do ETP.

A EPA é a face mais visível da AEVA – associação para a educação e valorização dos recursos humanos do distrito de Aveiro que foi criada em 1998 com o objetivo de colmatar as necessidades sentidas no tecido empresarial da região. ([AEVA](#))

Em 2005 a Escola Profissional de Aveiro inaugurou as suas atuais instalações nas Barrocas, em Aveiro, com um edifício construído de raiz. Esta escola tinha iniciado a sua atividade no ano letivo de 1992/1993, com 2 turmas num total de 50 alunos e apenas um curso de Práticas Técnico-Comerciais. Em 2009, construiu uma nova extensão formativa (Espaço Eng.º Victor Matos), também na cidade de Aveiro, com mais 6 salas de aulas e outras valências de suporte à formação. Em 2010, a Escola Profissional de Aveiro estendeu-se para o Estádio Municipal de Aveiro, onde criou um Campo Tecnológico (CATEC)

– um espaço onde é desenvolvida a educação e formação tecnológica de diversos cursos profissionais. No âmbito da sua vocação educativa e formativa, desenvolve, em horário diurno e noturno, Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais, Cursos de Especialização Tecnológica, Cursos de Educação e Formação de Adultos e formações de curta duração para adultos ([Castro, 2012](#))

Segundo os dados fornecidos pela secretaria da EPA encontram-se a frequentar a escola, no ano letivo 2012/2013, 848 alunos nos níveis 2 e 4. Sendo 584 destes alunos estão no ETP. No que se refere especificamente aos cursos profissionais de nível 4 encontram-se em funcionamento 11 cursos: Informática de Gestão com 20 alunos; Gestão e Programação de Sistemas Informáticos com 18 alunos; Higiene, Segurança do Trabalho e Ambiente com 69 alunos; Animador Sociocultural com 69 alunos; Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade com 73 alunos; Organização de Eventos com 68 alunos; Apoio à Infância com 67 alunos; Eletrónica, Automação e Comando com 71 alunos; Eletrónica e Telecomunicações com 49 alunos; Energias Renováveis com 51 alunos; Instalações elétricas com 27 alunos.

Uma das apostas da EPA é o investimento no acesso de toda a comunidade escolar às facilidades permitidas pelas novas tecnologias: quadros interativos de última geração; um plano tecnológico próprio que permite a atribuição de um computador portátil a cada aluno que pode ser usado dentro e fora da sala de aula. Pode ler-se no texto de apresentação que o diretor da escola faz na página da mesma: “Trata-se de um projeto que não se isola no uso puro e simples da tecnologia, mas que surge na senda de um projeto tecnológico mais vasto, iniciado há cerca de dois anos, através da criação do recurso CA-TEC, com a instalação dos seus laboratórios de trabalho e formação. Também no seu projeto educativo, nos múltiplos aspetos diferenciadores que o caracterizam, destacam-se as pedagogias diferenciadas usadas em sala de aula e noutros espaços de educação e formação, os quais se ajustam às dinâmicas e ritmos próprios de cada aluno, associadas às especificidades de cada disciplina e de cada curso.” ([Castro, 2012](#))

Na EPA os Serviços de Inserção e Acompanhamento Profissional (SIAP) têm entre os seus vários objetivos realizar o acompanhamento profissional dos alunos que terminam o curso na Escola Profissional de Aveiro. A primeira análise é feita no período de 6 meses após a conclusão do curso. Esta análise é feita via telefone e os resultados registados numa base de dados. O referido serviço forneceu-nos os dados que apresentaremos relativos à inserção profissional dos alunos finalistas de 2009/2010 e 2010/2011. Segundo o diretor da escola a estratégia seguida pela escola no apoio à inserção profes-

sional dos alunos permite obter uma excelente taxa de sucesso. Verificamos que a taxa de sucesso em termos globais se situa nos 90% e que a percentagem de alunos que se encontra a trabalhar na sua área de estudo é muito diferente de curso para curso. O diretor da escola diz ainda que apenas uma pequena percentagem dos alunos segue para o ensino superior, sendo essa pequena percentagem superior a 30%. As razões apontadas para os alunos saírem da EPA diretamente para trabalhar são: o diagnóstico feito junto das empresas para saber quem pretende efetivamente empregar, antes dos cursos se iniciarem e durante a FCT e ainda uma real aproximação aos potenciais empregadores (bom acompanhamento de estágios).

A EPA desenvolve vários projetos com outras escolas europeias. Nomeadamente em parcerias Sócrates-Leonardo-Comenius-Grundtvig, mas também por iniciativa própria, mantendo atividades de intercâmbio de educação e formação não só com alunos mas também com professores, pessoal técnico, pessoal não docente e diretores. Neste âmbito tem visitado e sido visitada por mais de 30 países europeus e africanos e firmado com alguns destes acordos de colaboração e parcerias estratégicas. Foi a primeira escola portuguesa a ser certificada pelo sistema de Gestão da Qualidade, através da NP EN ISO: 9001:2008. Prepara-se agora para receber a certificação internacional de Responsabilidade Social: SA 8000, sendo a única instituição de ensino portuguesa membro da Rede Nacional de Responsabilidade Social das Organizações (RSO PT). ([Castro, 2012](#))

O coordenador pedagógico da EPA e a coordenadora do Curso Profissional de Animação Sociocultural referiram, em entrevista, o desejo de aumentar a carga horária nas disciplinas técnicas e de diversificar a oferta de formação. Ou seja, a escola deseja que os cursos vejam a sua componente técnica/prática aumentada e um leque maior de cursos. Neste caso o desejo dos responsáveis vai de encontro ao desejo dos alunos, sobretudo no que se refere ao aumento da componente prática. Os ETP têm ainda apenas cerca de  $\frac{1}{3}$  da carga horária em disciplinas da componente técnica, ao querer aumentar o número de horas desta componente estar-se-ia a aproximar o ETP do ensino dual onde a componente prática é muito mais reforçada. As principais dificuldades dos alunos são a falta de autonomia e dificuldades na expressão oral e escrita. Sobre o tipo de alunos que vem para a escola e sobre o seu insucesso no ensino básico (ou não) os responsáveis da EPA revelaram que a maior parte dos alunos entram por opção, pois na entrevista de seleção demonstram conhecer o perfil de saída dos cursos. O número de candidaturas ao CPASC, por exemplo, ronda as 80 para 23 vagas. Mas também existem cursos que têm dificuldade em abrir por falta de candidatos, como sejam Eletrónica ou Automação e Co-

mando. A responsável pelo SIAP falou abertamente sobre as dificuldades que a escola enfrenta em ajudar os alunos a integrarem-se no mercado de trabalho e encontrou duas causas que se prendem com a realidade atual: a diminuição dos transportes públicos o que dificulta a aceitação de trabalho longe de casa e a dificuldade que as empresas têm hoje de contratar pessoal. Mas as maiores resistências vêm, segundo esta responsável, da parte dos alunos: “A juventude de hoje tem uma perspectiva do mercado de trabalho desfasada da realidade, ou seja, tem uma expectativa mais elevada da função e vencimento; não quer começar por aprendiz e fazer a sua carreira, pensa que o facto de ter formação já é uma porta aberta para uma função específica, esquecendo-se que a experiência é um fator determinante; ainda não encara a mobilidade como uma realidade; tem dificuldade em agarrar oportunidades que podem ser portas abertas para futura integração na área de formação. Não podemos esquecer que um bom profissional nenhuma empresa quer perder.”

Os responsáveis da EPA consideram que os pais ou encarregados de educação, ao inscreverem os filhos nesta Escola, pretendem que eles concluam o curso e se integrem rapidamente no mercado de trabalho, mas admitem que alguns desejam que os filhos prossigam estudos para a universidade e que os filhos seguem os desejos da família.

Quanto aos alunos foram aplicados inquéritos a 54 dos atuais alunos de ETP na EPA. Cerca de 50% destes alunos diz-nos ter vindo para este curso por vocação. Enquanto 35% confessa que a sua intenção inicial era apenas a de concluir o 12.º ano. Os restantes 15% dividem-se entre muitas respostas: a obediência à decisão dos pais (2), não querer separar-se dos amigos (3), uma via mais fácil para entrar na universidade (3), curiosidade (1). A grande maioria dos alunos considera a hipótese de prosseguir estudos para o ensino superior.

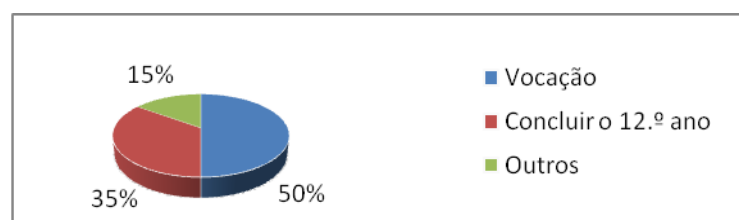


Gráfico 12: Por que razão veio para este curso?

Diz-nos a responsável pelos SIAP que “Temos sempre uma média de 1 a 5 alunos por ano que criam a sua empresa. Contudo, é algo que nos encontramos a trabalhar ou seja a desenvolver ações/projetos/atividades de empreendedorismo na Escola para incentivar à criação do próprio emprego bem como promover profissionais empreendedores.”

Foram aplicados inquéritos a doze ex-alunos da EPA que concluíram o curso antes de 2006, mais concretamente em 2001 e 2002. Esta amostra dá uma ideia do que pode acontecer a médio prazo aos alunos que concluem um curso técnico profissional na EPA. Dos doze alunos que foram entrevistados, onze do sexo feminino e um do masculino, oito seguiram para o ensino superior onde fizeram licenciaturas ligadas à educação (4), à animação sociocultural (3), ou, no caso do elemento masculino, ao marketing. Duas alunas trabalham em infantários como técnicas de animação sociocultural exercendo, na prática, funções de auxiliares educativas de nível 3, portanto. Duas alunas trabalham no comércio a retalho.

Foram ainda aplicados inquéritos a 10 entidades potencialmente empregadoras de alunos do CPASC que são também instituições onde os alunos realizam a FCT. Os objetivos destes inquéritos eram os de saber se as entidades consideram que os formandos que recebem da EPA tem competências de nível 4, se estas entidades os empregam e caso o façam em que funções.

O CPASC é apresentado pelo coordenador pedagógico da EPA como “um curso montra da escola” uma vez que é um dos que tem maior sucesso em termos de empregabilidade. A escola já formou cerca de 90 jovens em animação sociocultural e no ano letivo de 2010/2011 este passou a ser apresentado na página oficial da EPA como de nível 4, atualizando assim o seu nível com o previsto no QNQ. A taxa de sucesso do CPASC situa-se nos 98% enquanto a taxa de sucesso global da escola é de 90%. Atualmente encontram-se a frequentar o CPASC 64 alunos, divididos por três turmas, uma de cada ano.

No que ao CPASC diz respeito o resultado dos questionários foi o seguinte:

Pergunta	F	R	B	MB
Capacidade para conceber soluções para problemas imprevisíveis na sua área de estudo ou de trabalho.		1	8	1
Capacidade para gerir a própria atividade em situações novas.		1	7	2
Responsabilidade para vigiar atividades de rotina de terceiros.		2	7	1
Autonomia no exercício das suas funções, assumindo responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades		1	7	2
Capacidade de iniciativa para propor novas abordagens e melhoria nos processos		1	7	1
Autonomia a responsabilidade na organização do próprio trabalho		1	9	
Capacidade para avaliar a aplicação das normas de segurança e higiene no trabalho			6	4

Os alunos da EPA, de uma maneira geral, revelam uma *boa* capacidade de conceber soluções para problemas imprevisíveis na sua área de trabalho/estudo. Revelam ainda *boa* capacidade de gerir a própria atividade em situações novas e *bom* sentido de responsabilidade para supervisionar atividades de rotina de terceiros. Também ao nível da autonomia e da responsabilidade mesmo em matéria de avaliação e melhoria das atividades, a maioria das entidades mostra-se satisfeita. Podemos começar a concluir que as alunas desenvolvem competências de nível 4 do QEQ durante a formação ou pelo menos que revelam competências a este nível durante a FCT, não sendo portanto a sua falta de capacidade para responder ao que lhes é pedido o entrave à sua colocação na área de trabalho que escolheram para a sua vida.

No que concerne às competências específicas da área de estudo os resultados são os seguintes:

Pergunta	Não	Sim	NA
Capacidade de diagnosticar situações de risco, inseridas numa equipa técnica multidisciplinar	1	9	
Capacidade de analisar situações de risco, inseridas numa equipa técnica multidisciplinar	1	9	
Capacidade de decidir qual a prioridade de intervenção depois de diagnosticada uma situação de risco	3	7	
Capacidade de planear projetos de intervenção sociocomunitária	1	9	
Capacidade de implementar projetos de intervenção sociocomunitária		9	1
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter educativo		9	1
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter cultural		10	
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter desportivo		10	
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter social		10	
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter lúdico		10	
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter turístico		10	
Capacidade de planear, organizar, promover e avaliar atividades de caráter recreativo		10	
Capacidade de adaptar o seu comportamento a contextos institucionais, comunitários ou familiares diversificados tendo em conta o serviço em que está integrado e as necessidades do grupo e dos indivíduos		10	
Capacidade de articular o seu trabalho com os diversos atores da sociedade e as diversas instituições		10	
Capacidade de elaborar relatórios de atividades úteis para o seu bom prosseguimento e melhoria		10	



O curso foi concebido para satisfazer requisitos de nível 4 e os alunos que o concluem conseguem, segundo as empresas que os avaliam em contexto de trabalho, satisfazer esses requisitos. A instituição que respondeu negativamente às três primeiras perguntas é a mesma que classificou como *razoáveis* as competências do primeiro quadro. Algumas instituições (4) consideram que os alunos ainda não estão aptos apenas ao nível da decisão sobre qual a prioridade de intervenção depois de diagnosticada uma situação de risco. Mas os alunos que concluem este curso acabam por seguir para a universidade ou exercem funções que não têm necessariamente esse nível de exigência.

Vejamos concretamente o que estão a fazer os alunos que concluíram o CPASC em 2010 e em 2011 através dos dados fornecidos pelo SIAP:

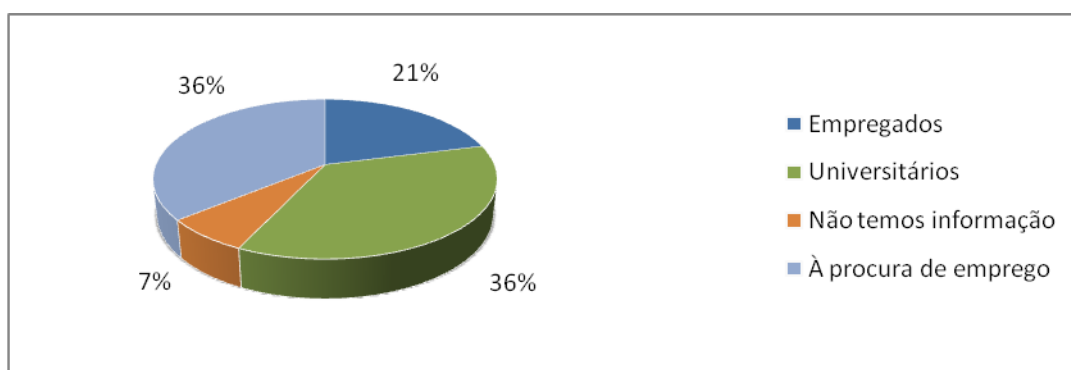


Gráfico13: CPASC finalistas 2010: o que estão a fazer

Em 2011 o número total de alunos da turma 18 e todos concluíram o curso. Foram inquiridos 17 alunos.

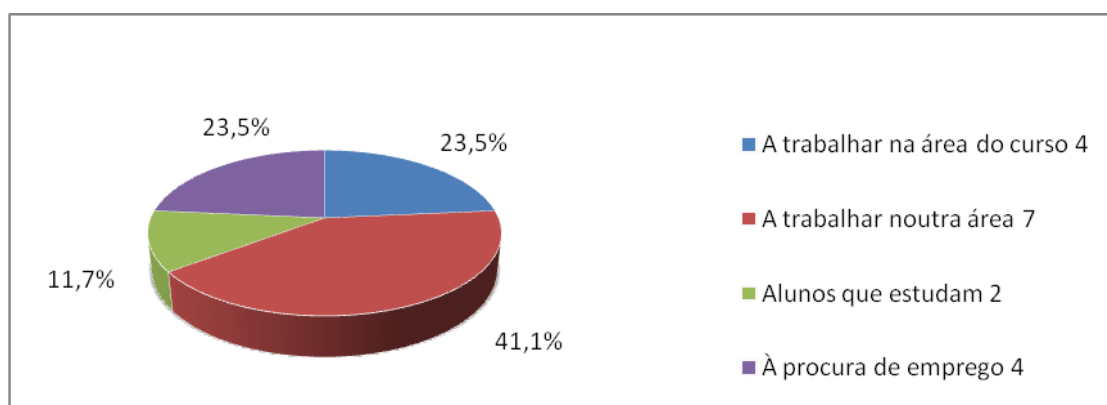


Gráfico14: CPASC finalistas 2011 (17): o que estão a fazer

Apenas dois alunos finalistas de 2011 continuam a estudar, mas o número de alunos

que continua à procura de emprego é em qualquer um dos dois anos bastante elevado. Aquilo a que chamamos sucesso é, conforme se vê, algo bastante subjetivo. No quadro referente a 2011 a percentagem de alunos que consegue trabalho na área de formação é de quase ¼ e os alunos que trabalham embora noutra área ultrapassam os de 40%.

Em termos globais qual a taxa de empregabilidade dos alunos que concluem a sua formação de nível 4 na EPA? Vejamos primeiramente os quadros relativos aos finalistas de 2010 nos cursos – técnico de higiene e segurança no trabalho e ambiente (CTHSTA) e técnico de informática de gestão (CTIG):

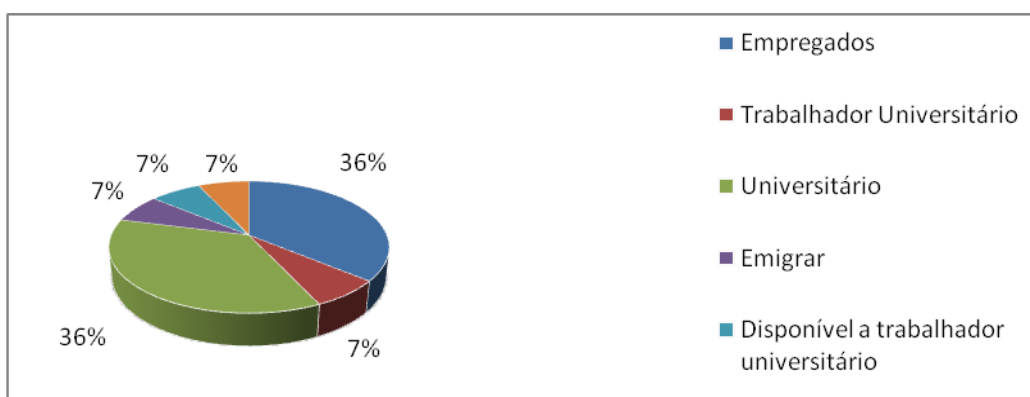


Gráfico15: CTHSTA finalistas 2010: o que estão a fazer

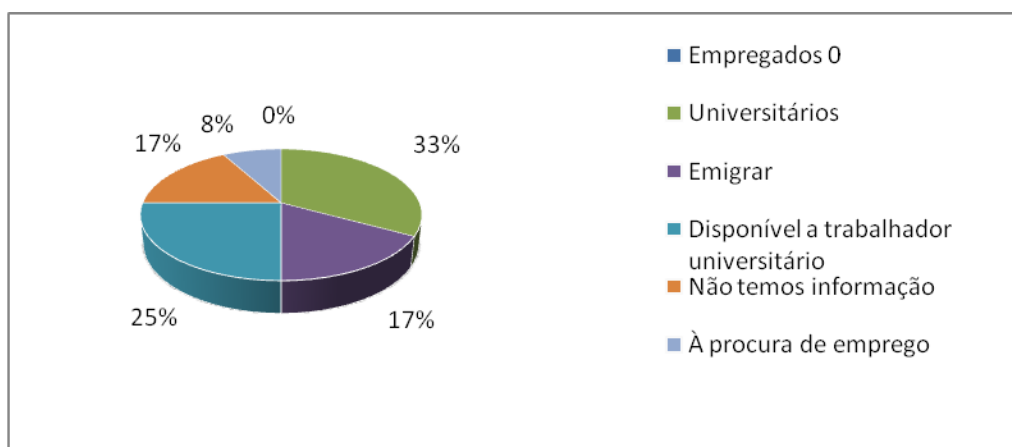


Gráfico 16: CTIG finalistas 2010: o que estão a fazer

A forma como os dados nos são apresentados não nos permite perceber se os ex-alunos que se encontram a trabalhar o fazem dentro da área de formação. Mas mesmo assim algumas conclusões podem ser retiradas da leitura destes gráficos. Desde logo uma forte tendência por parte dos alunos da EPA em prosseguir estudos para o ensino superior. É de sublinhar que nos três cursos que foram finalistas em 2010 a percentagem

de alunos que foi para a universidade é de cerca de 35% e se juntarmos a este número o daqueles que estão disponíveis para continuar a estudar e trabalhar a percentagem é superior aos 50%. O curso que encontra maior dificuldade ao nível da empregabilidade é o de Informática de Gestão, revelando-se uma opção para quem quer prosseguir estudos nesta área mais do que uma oportunidade para quem quer começar a trabalhar.

Os dados sobre os alunos finalistas em 2010/2011 são-nos apresentados de forma diferente e mais próxima da análise que nos importa fazer. No ano letivo 2010/2011, terminaram o Nível IV, 7 turmas de diferentes cursos.

No Curso Técnico de Informática de Gestão o número total de alunos da turma era inicialmente 20. 19 Alunos concluíram o curso. Foram inquiridos 18 alunos.

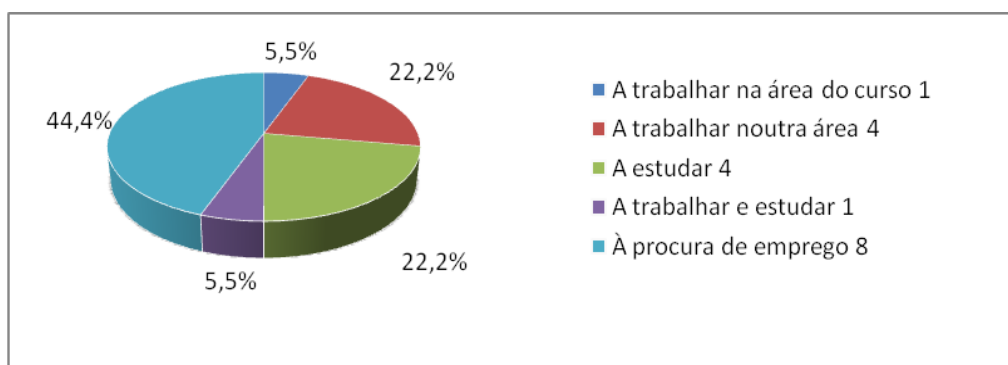


Gráfico 17: CTIG finalistas 2011 (18): o que estão a fazer

O Curso Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (CTGPSI) teve início com 18 alunos e todos concluíram o curso. Foram inquiridos 15 alunos.

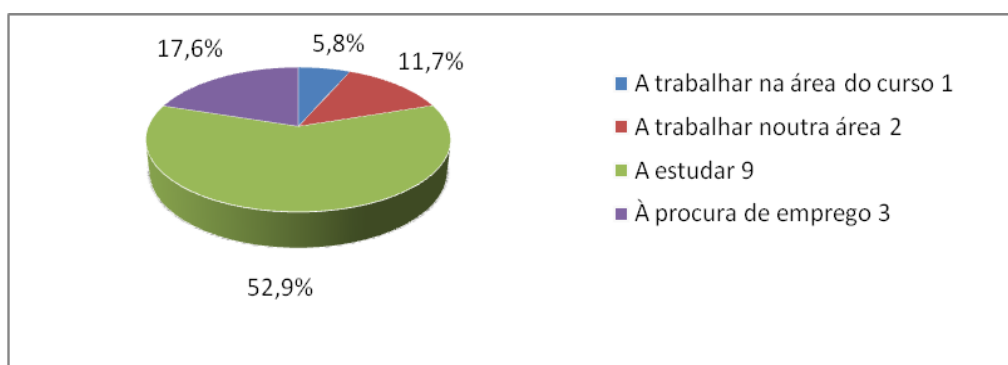


Gráfico 18: CTGPSI finalistas 2011 (15): o que estão a fazer

Verifica-se que os cursos ligados às novas tecnologias têm uma fraca empregabilidade por um lado e que os recém-formados nestas áreas optam pelo ensino superior por outro. Apenas 1 aluno de cada turma se encontra a trabalhar na área de formação. A percentagem de alunos de Informática de Gestão que se encontra à procura de emprego

é muito elevada. Dois responsáveis por estágios em empresas desta área revelam que “são áreas que exigem uma forte especialização e uma capacidade de atualização (estudo/trabalho) muito avançadas e estes jovens ainda não têm maturidade para acompanhar o ritmo. Na maior parte dos casos, nem os que saem da universidade têm” (Ris 2048)

O curso Técnico de Organização de Eventos (CTOE) teve início com 16 alunos e todos concluíram o curso. Foram aplicados inquéritos a 14 alunos.

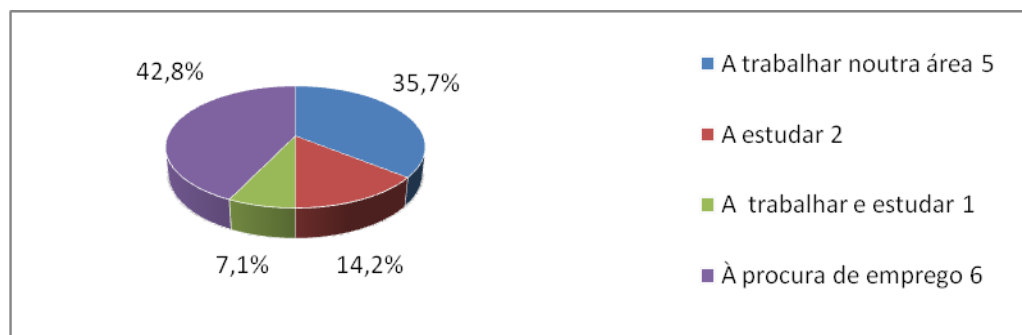


Gráfico 19: CTOE finalistas 2011 (14): o que estão a fazer

Neste curso os alunos que continuaram a estudar são apenas 14% e são quase 36% os alunos que estão a trabalhar fora da sua área de formação. Mais de 40% dos alunos continua a procurar emprego.

O curso Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente (CTHSTA) teve inicialmente 19 alunos e uma taxa de sucesso de 100%. Foram inquiridos 17 alunos.

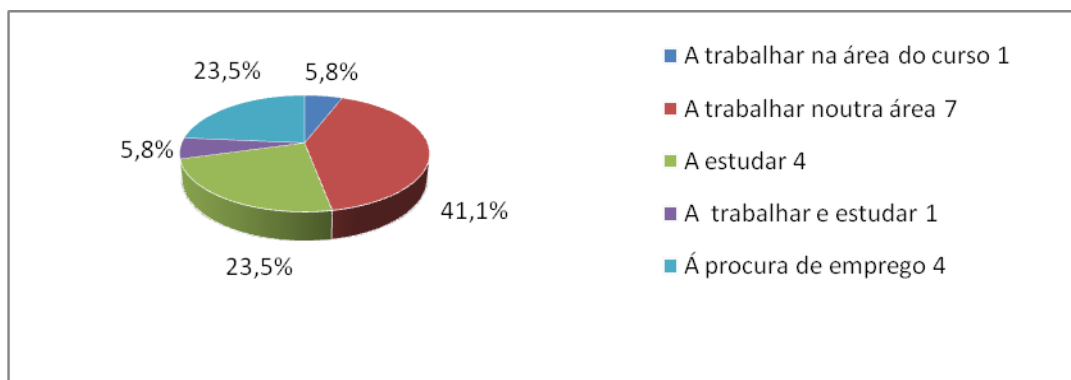


Gráfico 20: CTHSTA finalistas 2011 (17): o que estão a fazer

A taxa de sucesso da conclusão do curso não corresponde à taxa de sucesso de empregabilidade uma vez que quase  $\frac{1}{4}$  dos alunos está desempregado e apenas um aluno teve trabalho na área. Quase  $\frac{1}{3}$  do total de alunos inquiridos continua a estudar.

O Curso Técnico de Comunicação, Relações Públicas e Publicidade (CTCRPP) começou com 19 alunos que concluíram o curso. Foram aplicados inquéritos a 16 alunos.

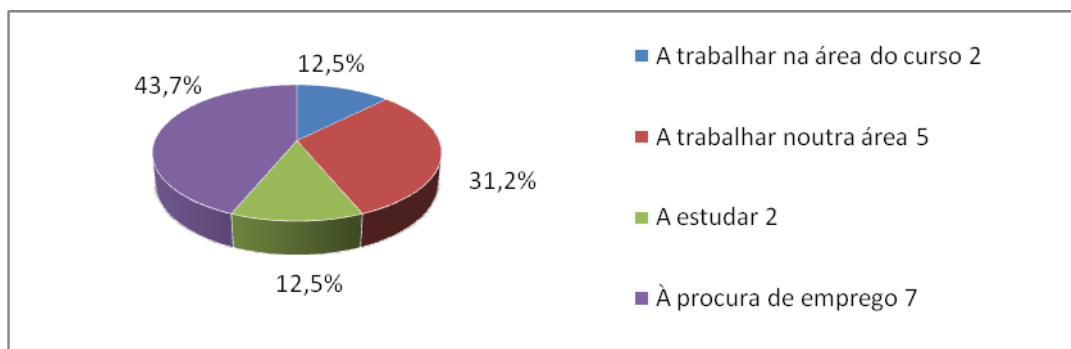


Gráfico 21: CTCRPP finalistas 2011 (16): o que estão a fazer

Neste curso quase metade dos recém-formados está a procurar emprego e apenas dois se encontram a trabalhar na área do curso. Trabalham fora da área do curso 12,5% dos alunos (5).

Por último o Curso Técnico de Apoio à Infância (CTAI) teve início e terminou com 18 alunos e foram inquiridos todos os alunos da turma.

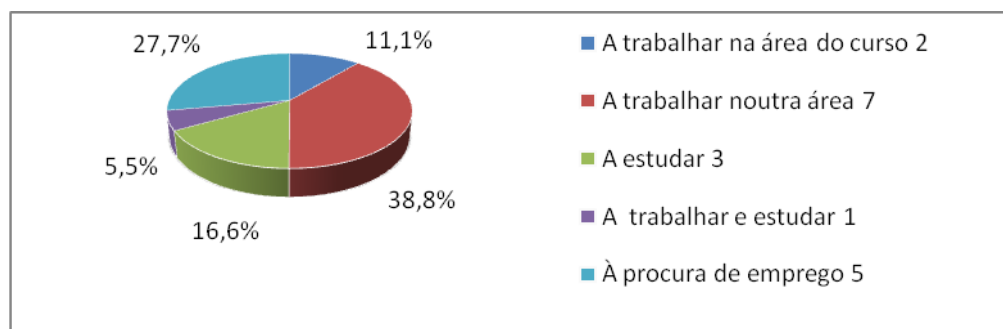


Gráfico 22: CTAI finalistas 2011 (18): o que estão a fazer

Neste curso quase 28% dos alunos estão à procura de emprego e quase 39% dos alunos estão a trabalhar noutras áreas o que perfaz um total de mais de 50% dos alunos fora da área em que estudou. São 11% os alunos que conseguiram trabalho em apoio à infância e 16,6% os que continuam a estudar.

Durante a realização deste estudo foi sempre evidente a preocupação de todos os responsáveis da EPA em defender o projeto da escola. As dificuldades apontadas prendem-se, com questões políticas: a necessidade de um maior leque de cursos e de uma reestruturação dos mesmos por forma a aumentar a componente prática e com dificuldades de comunicação com os próprios alunos: a falta de maturidade dos mesmos para perceberem o mundo em que vivemos e a ele se adaptarem. Os alunos por seu turno sentem que são avaliados com justiça (80%) e que o curso lhes proporciona ferramentas

para uma vida melhor (87%) isto apesar de muito poucos acreditarem que podem ter um emprego na área em que estão a fazer formação (37%). Na prática segundo os dados que temos sabemos que após concluir o curso as taxas de empregabilidade na área variam entre os 5% nos cursos de informática e os 40% no curso de Marketing e que nos restantes cursos a taxa de empregabilidade na área anda entre os 11% e os 15%.

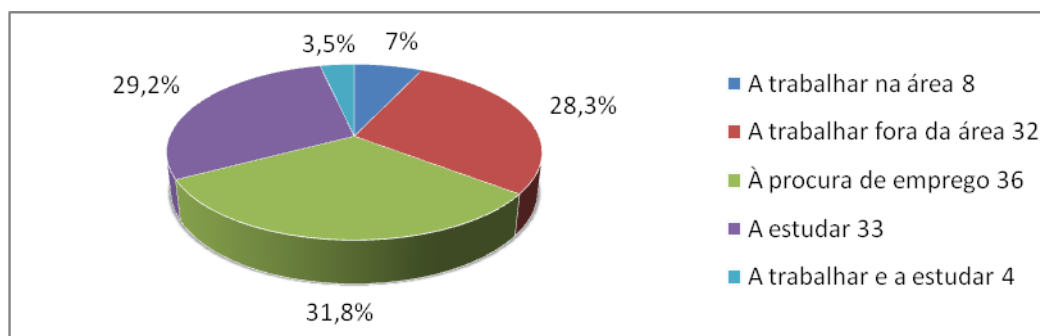


Gráfico 23: total alunos finalistas inquiridos CTP da EPA 2011 (113): o que estão a fazer

Em termos globais dos alunos que concluíram a sua formação num curso técnico profissional na EPA apenas 7% ficam a trabalhar na sua área de formação. Já os alunos que trabalham noutras áreas formam um total de quase 30%. São muitos os alunos da EPA que continuam a estudar, quase 30%. O número de alunos à procura de emprego perfaz quase  $\frac{1}{3}$  do total.

\*

As escolas profissionais tal como temos hoje apareceram em Portugal na década de 90 do século passado e procuraram preencher uma lacuna na educação e formação em Portugal: educar e formar para o trabalho. A EPA é geralmente apontada como um caso de sucesso enquanto projeto educativo e tem uma imagem muito positiva mesmo fora de portas. Resta saber se a médio prazo a dificuldade que mesmo assim os alunos encontram em integrar-se no mercado de trabalho, nas áreas de formação e mesmo noutras, e o crescente desprestígio do ensino profissional bem como a concorrência (em termos de número de alunos) das escolas públicas não deitará este projeto a perder.

### 3.4. Análise comparativa dos casos ESGN e EPA

Compara-se criticamente os estudos feitos à ESGN e à EPA

Os problemas que uma escola pública enfrenta são diferentes daqueles de uma profissional:

- A escola pública não pode selecionar os seus alunos. Os serviços de orientação profissional aconselham os alunos a candidatarem-se aos CTP quando apresentam uma história com retenções no básico, quando revelam não ter hábitos de trabalho (académico), ou quando não preveem prosseguir estudos/formação;
- A escola pública não pode selecionar os professores que são colocados pelo do ministério da educação e tem docentes mais antigos formados para um ensino tradicional que encaram por vezes o trabalho a realizar no ensino profissional com alguma reserva e que não compreendem a importância do ensino profissional, nem como deve ser feito na escola;
- A direção da escola sente que foi pressionada a abrir estes cursos por parte do Ministério da Educação, sem que lhe fossem oferecidas condições para tal e sente ainda que vive uma situação de forte concorrência com as escolas profissionais;
- Os alunos não se inscrevem nos cursos com maior empregabilidade porque estes são desprestigiados ou são considerados difíceis;
- A escola pública ministra ao mesmo tempo todos os tipos de ensino o que dificulta o seu funcionamento, a sua coerência interna enquanto projeto e a sua eficácia formativa;
- A forma como as instituições empregadoras avaliam o trabalho realizado pelos alunos durante a FCT, não difere muito. Apenas uma instituição avalia o trabalho dos estagiários como *razoável* e avalia da mesma forma para ambas as escolas. Todas as outras instituições consideram o trabalho dos referidos alunos ao nível do *bom*.
- Parece haver uma tendência para ser mais fácil a um aluno da EPA conseguir emprego na área em que se formou do que a um aluno da ESGN. Pese embora a

grande taxa de ex-alunos que ficam sem fazer nada depois do curso em ambas as escolas.

- A percentagem de alunos da EPA que continua a estudar depois de concluído o curso técnico profissional é muito superior à percentagem de alunos da ESGN que continua a estudar. Poder-se-ia concluir que o ensino na Escola Profissional está mais próximo do ensino dual, uma vez que embora prepare os alunos para o ingresso na vida ativa, não deixa de lhes fornecer competências para continuarem os seus estudos para níveis superiores de formação.

- Em ambas as escolas os cursos técnicos na área das novas tecnologias encontram maior dificuldade no mercado de trabalho, do que os cursos ligados à prestação de serviços de educação ou saúde, por exemplo. Assim sendo os cursos ligados às novas tecnologias, sobretudo na EPA acabam por funcionar mais como uma via de acesso ao ensino superior, para cursos na mesma área, do que para a entrada rápida no mercado de trabalho.

O progressivo acréscimo de autonomia dado às escolas e a tendência para a profissionalização da sua gestão conduzirá inevitavelmente a que as escolas dependam mais das pessoas que as dirigem. Cabe a cada escola encontrar soluções para os seus problemas e criar estratégias que permitam mais do que sobreviver, oferecer um ensino de qualidade aos alunos que as frequentam, sob pena de desaparecerem. Para isto o dinamismo, a criatividade e o empenho das pessoas que ocupam cargos dirigentes nas escolas vai contar cada vez mais. O modelo de gestão das escolas públicas tem tendência a aproximar-se do modelo das profissionais, e tal como acontece nestas, também as escolas públicas serão mais ou menos reconhecidas e já não se poderá olhar só para os alunos e para a sua proveniência social para explicar as diferenças no sucesso educativo/formativo e na inserção profissional.

Verificação das hipóteses que foram colocadas para o estudo de caso:

*Têm os seus programas concebidos para que os alunos possam atingir competências de nível 4 (do QEQ) no final da formação (?)*

“Ainda que grande parte da formação sociocultural e científica esteja ao nível 3, os cursos técnico profissionais foram concebidos para desenvolver competências de nível 4, como verificamos através da análise dos seus planos de curso e dos programas das unidades curriculares técnicas” ([Pereira e Meireles-Coelho, 2011](#): 111/113). A componente técnica do curso e a FCT em particular justificam a atribuição do nível 4 a estes cursos,



porque oferecem aos alunos a possibilidade de desenvolverem a sua responsabilidade e autonomia em termos de trabalho. Os alunos em geral, as empresas e instituições e no caso da EPA os próprios responsáveis pela escola desejam ver aumentada a preponderância desta componente dos cursos, em termos de horas de formação. Neste aspeto o ensino profissional está ainda muito ligado à escola, em alguns países como a Alemanha, por exemplo 2/3 do tempo de formação é passado na empresa.

Os cursos foram concebidos para satisfazer requisitos de nível 4 mas os que os concluem seguem para a universidade (mais de 30% no caso da EPA) ou exercem muitas vezes funções de nível 3. O que pode conduzir a uma desvalorização dos cursos a médio prazo, uma vez que ter um certificado de competências que atribui o nível 4 não quer dizer nada se na prática as pessoas vão exercer funções que não são reconhecidas como tal.

*Aproxima-se do ensino dual ajudando a formar além de profissionais, cidadãos autónomos, responsáveis e livres (?)*

Tanto os alunos da EPA, como os da ESGN de uma maneira geral, revelam uma *boa* capacidade de conceber soluções para problemas imprevisíveis na sua área de trabalho/estudo, revelam ainda *boa* capacidade de gerir a própria atividade em situações novas e *bom* sentido de responsabilidade para supervisionar atividades de rotina de terceiros. Também ao nível da autonomia no exercício das suas funções, assumindo responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades a maioria dos inquiridos acham que os formandos são *bons*.

Um número elevado de alunos acredita que o curso lhes está a oferecer ferramentas técnicas e humanas importantes para o seu futuro. Mas nenhum aluno pretende empreender o seu próprio projeto.

*Aproxima a escola do trabalho (?);*

Um dos problemas da forma como o ensino profissional está organizado em Portugal, e que tem que ser resolvido rapidamente sob pena de se este não cumprir com os desígnios a que se propõe, é o da responsabilidade das empresas/instituições neste tipo de formação. Apenas um número reduzido de empresas contrata alunos depois de realizada a FCT. Muitas vezes estas empresas ou instituições precisam de técnicos, muitas vezes pedem à Escola alunos para estagiar, o problema é que não lhes querem ou não lhes podem pagar. A perspectiva de brevemente poder voltar a contar com mão de obra

grátis faz com que a vontade de contratar desapareça por completo. Como responsabilizar as empresas pela formação?

*Qualifica para o exercício de uma profissão (?);*

Não há diferença significativa entre as escolas mas há uma diferença acentuada entre cursos: os alunos do curso de animação sociocultural são considerados pelas entidades que os recebem em estágio perfeitamente aptos para começarem a trabalhar, sendo *sim* a resposta quase sempre dada a todas as capacidades questionadas no questionário aplicado. Já os alunos de informática (e aqui baseamo-nos apenas nos dados de empregabilidade que são muito baixos para ambas as escolas) não conseguem corresponder às necessidades das empresas e mais ainda os alunos da ESGN. É preciso não esquecer que, entre outras diferenças, na EPA existe um computador para cada aluno desde o primeiro dia na escola, coisa que à ESGN é impossível oferecer.

*Proporciona ferramentas que facilitem a formação ao longo da vida (?);*

Mais uma vez a diferença entre a escola profissional e a pública é muito grande. A EPA tem um Serviço de Inserção e Acompanhamento Profissional dos alunos que os acompanha na tentativa de arranjar emprego ou de continuar a estudar. Na EPA a literacia informática está a um nível muito bom, porque como já foi referido todos os alunos têm computador pessoal. Na ESGN não. Na EPA o número de viagens de estudo, atividades fora da escola, projetos realizados pelos alunos e em que estes participam, desde feiras profissionais a nível nacional e europeu, mostras de emprego, etc. é incomparavelmente superior ao que se consegue fazer na ESGN, por todas as razões apontadas. Não quer dizer que os alunos da ESGN não tenham ferramentas que lhes permitam evoluir e sobretudo que não percebam durante o curso que vão ter que o fazer, a diferença é que na EPA a formação é mais inclusiva. Ou seja, está mais direcionada para o mercado de trabalho e para os resultados. O sucesso da EPA depende diretamente do sucesso dos seus alunos. No caso da ESGN a continuidade dos cursos depende das taxas de sucesso escolar, o que apenas implica concluírem os mesmos.

## Conclusão

O trabalho (manual) foi sempre altamente desprestigiado na cultura ocidental e à medida que as sociedades evoluíram e que foi possível a mais pessoas ter tempo para estudar os pais de várias gerações e cada vez em maior número mandaram os filhos para a escola para não terem que trabalhar. Nos anos 60 e 70 do séc. XX os países desenvolvidos acreditaram que o crescimento que tinham alcançado iria ainda aumentar e nesta euforia a democratização da educação preocupou-se mais com o ensino (igual) para todos terem diplomas elevados e nem tanto com o ensino (diferenciado) para cada um poder encontrar o seu lugar na sociedade. As sociedades ocidentais acreditaram que a escola de massas, a educação para todos e o livre e fácil acesso à informação e à cultura criariam por força de razão sociedades mais livres, mais felizes, e também mais produtivas. A verdade é que chegamos a uma situação em que pessoas altamente escolarizadas não conseguem emprego e as pessoas menos escolarizadas também não, porque os empregos são atribuídos a quem tem mais formação e também mais experiência.

Em Portugal a matriz referencial e a cultura educativa são hoje determinadas por instituições que controlam à escala europeia e internacional as transformações das sociedades, sejam estas instituições de carácter político ou económico. A reimplantação ensino técnico profissional português faz parte de uma estratégia global para a educação e formação e tem vindo a aproximar-se progressivamente do conceito de ensino dual, ainda que a formação prática em contexto de trabalho esteja longe de alcançar, em termos de tempo de formação, a preponderância que tem, face ao ensino em sala de aula, no sistema dual.

As hipóteses de pesquisa para este trabalho foram as de que tanto na Europa em geral como particularmente em Portugal a escola e o trabalho são realidades historicamente separadas e que também tanto na Europa como em Portugal a aproximação entre estes dois universos se tem vindo a tornar um imperativo económico, social e portanto educativo. Para confirmar as hipóteses estabelecemos como objetivo responder às questões: Como tem sido feito este caminho nos vários países e em Portugal e quais as dificuldades com que se depara? O que tem sido feito para as ultrapassar?

A observação dos processos históricos e a sua comparação permite concluir que tanto em Portugal como no resto da Europa a relação entre a escola e o trabalho não tem sido fácil. O estudo de caso aplicado às escolas profissional de Aveiro e Gafanha da Na-

zare mostra-nos que em Portugal existem bons exemplos de Ensino Técnico Profissional embora uma Escola Pública enfrente muitos mais constrangimentos do que uma Escola Profissional especificamente criada para ministrar este tipo de cursos.

A escola do *ócio*, tão bem defendida na história da filosofia desde Aristóteles a Aquino concebida a pensar no desenvolvimento das virtudes dos que não precisavam de trabalhar, foi sendo progressivamente substituída por uma escola para todos e portanto foi-se aproximando, ainda que muita oposição, de uma escola para o trabalho. Esta aproximação não tem sido fácil, no entanto torna-se inevitável. A questão explica-se de forma aritmética: quando vão só alguns à escola, os outros vão aprender a trabalhar e posteriormente trabalhar; quando vão todos à escola, nenhuns vão aprender a trabalhar, nem sequer querem trabalhar; *ergo*: se todos vão à escola, esta tem de ensinar a todos também a trabalhar. É a perspectiva «**dual**» de educação.

Com o desaparecimento das guildas no séc. XIX apareceram na Europa os embriões dos três modelos fundadores da forma como se organiza a formação profissional ainda hoje: o modelo do mercado liberal (britânico); o modelo centralizado e regulamentado pelo estado (francês); o modelo dual empresarial (alemão).

Na sequência das grandes transformações sociais, económicas e políticas anteriores, no princípio do séc. XX são apresentadas soluções que aproximam a escola do trabalho. Pese embora a diferença entre as utopias de Kerschensteiner, Vasconcelos e Makarenko, no centro fundador de cada uma delas encontramos preocupações de ordem ética com o objetivo de educar pessoas felizes, autónomas, responsáveis, participativas e produtivas, e preocupações de ordem técnica com o objetivo de formar pessoas que trabalham, que sabem trabalhar e se integram no mundo do trabalho. Os alunos aprendem a trabalhar não só para seu próprio benefício mas comprometidos com a comunidade, grupo e sociedade de que fazem parte. Educar para saber fazer surge nestas pedagogias, em que o trabalho e o estudo convergem, ao lado de educar para saber ser e pensar, para uma cidadania ativa e responsável em que cada um seja simultaneamente capaz de construir soluções para si e contribuir para uma sociedade mais feliz.

Observando o que se passa hoje na Europa em termos de ensino para o trabalho verificamos cada país tem os seus problemas particulares decorrentes do modelo pelo qual optou. Em França a criação do *baccalauréat professionnelle* veio num primeiro tempo ajudar a vencer a forte estigmatização social de que eram vítimas os alunos do ensino profissional, oferecendo-lhes a oportunidade de uma carreira superior, mas atual-

mente o abaixamento na exigência a nível de formação e o desemprego contribuem para que sejam colocados nos postos de trabalho tradicionalmente atribuídos a pessoas com o *Certificat d'Aptitude Professionnelle* (CAP) o que volta a desprestigiar esta via de ensino. Em Inglaterra a falta de regulação e a ausência de uma política de certificação única levam a que as certificações atribuídas não sejam reconhecidas nacionalmente, e a que o menu de formação seja comprado num mercado a retalho onde cada um compra o que quer e há sempre quem ofereça mais, sem que essa formação tenha uma consequência prática na empregabilidade dos jovens. Na Alemanha que tem tradicionalmente um sistema de formação profissional muito eficaz e altamente prestigiado, tanto interna como externamente, torna-se hoje urgente uma reforma que resolva os problemas relacionados com a falta de docentes e a diminuição dos postos de aprendizagem, porque as empresas já não querem gastar tanto dinheiro em formação.

Em Portugal mais do que noutros países europeus a velha dicotomia trabalho «ou» escola tem prejudicado sistematicamente o percurso do ensino profissional. Aqui este tem sido caracterizado por uma série de avanços e recuos que decorrem também de uma incapacidade governativa para aplicar medidas a longo prazo e esperar que deem frutos. Inicia-se muito cedo com Marquês de Pombal, e no séc. XIX Fontes Pereira de Melo cria condições que a terem sido seguidas e melhoradas podiam ter contribuído para um rápido desenvolvimento do país. Mas durante as convulsões liberais e durante a primeira república uma série de leis contraditórias não deixaram a escola do trabalho desenvolver-se e dar os frutos desejados. É durante o Estado Novo que o ensino profissional se desenvolve, mas tal como antes eram as classes mais desfavorecidas e os piores alunos que seguiam estas vias o que conduziu a uma forte estigmatização deste ensino. Na sequência do 25 de abril de 1974 é abolida a via profissionalizante e instaurado o ensino unificado. Com a entrada de Portugal na União Europeia o ensino profissional é reintroduzido sob novos princípios, com objetivos mais ambiciosos no que diz respeito à educação e formação de cidadãos eficientes, autónomos, responsáveis, livres, participativos e produtivos. O ensino profissional em Portugal procura ser hoje o reflexo prático de uma mudança de paradigma na educação, que não pode continuar a esquecer o trabalho sob pena de existirem cada vez mais pessoas altamente certificadas que não conseguem trabalhar (produzir).

Uma sociedade inclusiva tem lugar para todos e para cada um. A escola inclusiva é a que prepara todos e cada um para encontrar o seu lugar na sociedade. Nesta escola todos são diferentes e a escola não é igual para todos. Educa todos para se desenvolverem o mais possível ao longo da vida e forma cada um para viver autónomo e res-

ponsável neste mundo globalizado em constante mudança. O ensino profissional de qualidade depende da capacidade que tiver de mostrar aos seus alunos caminhos alternativos pela positiva, isto é, mostrar aos alunos aquilo em que podem ser bons e mesmo os melhores em vez de insistir naquilo em que não são bons, aquilo que não são capazes de fazer. As expectativas dos alunos dos cursos profissionais são com frequência muito baixas e a percepção que têm da influência que as disciplinas da componente científica e sociocultural podem ter na sua vida não ajuda a que se empenhem em dominar os seus conteúdos programáticos. Os ritmos dos alunos também e sobretudo aqui devem ser respeitados: uns podem ir mais adiantados na componente de formação geral e outros na componente de trabalho.

Dos estudos de caso feitos e apresentados podemos concluir que uma escola pública se debate com dificuldades muito distintas de uma escola profissional. Mas que em ambos os casos a aproximação real ao mundo do trabalho (empresas) está muito comprometida também por uma real dificuldade em contratar pessoal por parte das mesmas.

Novos problemas nascem no final desta investigação.

Numa escola pública, como resolver o problema da unidade e da diversidade das modalidades de educação e formação num mesmo agrupamento? Não estará a transformar-se os (mega) agrupamentos que deveriam ser constituídos por unidades diferenciadas em grandes edifícios de uniformização estandardizada?

Qual o papel da escola, da família e da comunidade na organização, administração e gestão das escolhas a oferecer em cada escola e agrupamento?

Quais as vantagens e desvantagens, as possibilidades e os constrangimentos da educação e formação dual em Portugal: no ensino público e no ensino particular e cooperativo?

Apesar das dificuldades que se prendem por um lado com uma economia débil e por outro com uma mentalidade que vê ainda na escola o rumo natural para não precisar de trabalhar e o trabalho a saída única para os que não têm capacidades intelectuais, existem hoje bons exemplos de ensino profissional que é preciso acarinhar e estudar para que se difundam as suas práticas e para que o ETP seja futuramente ainda melhor.

“Mais do que um incentivo aos alunos para optarem pelas vias profissionalizantes esta nova realidade representa uma mudança de paradigma na educação. No caso português, pela primeira vez, se valoriza o estudo para o trabalho em detrimento do estudo pelo estudo. Numa altura em que se começa a falar no ensino secundário dual talvez pela in-

fluência do pensamento alemão, é importante não esquecermos a importância da FCT, do ensino profissional e, numa palavra, do trabalho na educação, se queremos contribuir, enquanto escola, para um país mais produtivo, com pessoas mais felizes e livres” ([Pereira e Meireles-Coelho, 2011](#): 111/113).

## Bibliografia

- Amado, Casimiro. A escola única em Portugal: do debate doutrinal nos anos 20 e 30 às realizações democráticas. In PROENÇA, Maria Cândida. *O Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri. (1998).
- Andrade, Francisca Rejane Bezerra. [Tendências atuais da Educação Profissional na Alemanha: Sistema dual, investimento das empresas e escolha da carreira pelos jovens.](#) Universidade Estadual de Ceará. sd
- Aristóteles. *A Política*. Tradução de Torrieri Guimarães. Hemus livraria, Distribuidora e Editora. Impresso no Brasil, s.d.
- Arroteia, Jorge Carvalho; Pardal, Luís António; Costa, Jorge Adelino. *Gafanha da Nazaré: escola e comunidade numa sociedade em mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- Azevedo, Joaquim. [Dificuldades de implantação social do Ensino Técnico em Portugal. Avaliação do Ensino Técnico-Profissional, 1983-1986.](#) Relatório 3.Porto. 1987
- Azevedo, Joaquim. [Repensar a política para a educação: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal. Liberdade, confiança, compromisso, esperança.](#) Porto. 2009
- Bencini, Roberta. [Anton Makarenko.](#) Educar para crescer. Brasil. 2011
- Bohlinger, Sandra (2007/2008). [As competências: elemento basilar do Quadro Europeu de Qualificações.](#) *Revista europeia de formação profissional* 42/43. Número temático: Marco Europeu de Qualificações. 2007/3, 2008/1. CEDEFOP.
- Castro, Jorge. [A EPA em 20 anos uma Sinopse.](#) 2012
- CEFEDOP. [Comparative Analysis. Initial vocational education and training \(IVET\). Background information and synthesis of results.](#) 2008
- Cerqueira, Maria de Fátima; Martins, Alcina Manuela de Oliveira. [A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal.](#) *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145. 2011
- Clemente, António José Lopes (2011). [Cursos de Educação e Formação na escolaridade](#)



- [obrigatória: um caso](#). Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Formação Pessoal e Social. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Comissão Europeia (2000). [Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida](#). Bruxelas. Comissão da Comunidades Europeias. Bruxelas, 30.10.2000
- Correia, José Alberto (2000). [Da Educação Tecnológica ao Ensino Profissional - os mitos dos discursos vocacionalistas](#). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
- Cotovio, Ana Paula L.; Meireles-Coelho, Carlos (2011). [Aprendizagem de nível 2 em Espanha e Portugal: percursos e equívocos](#). XI Congresso SPCE, Guarda: 30 de junho e 1 e 2 de julho de 2011. Guarda: IPG/SPCE.
- Delors, Jacques, et al. (1996a). [Learning: the treasure within](#). Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco / [Educação um tesouro a descobrir](#). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996b.
- Duarte, Madalena L. P.; Meireles-Coelho, Carlos (2011). [Escola nova de Faria de Vasconcelos: uma utopia no séc. XX para a educação no séc. XXI](#). XI Congresso SPCE, Guarda: 30 de junho e 1 e 2 de julho de 2011. Guarda: IPG/SPCE.
- EU (2000). [Lisbon Strategy: Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions](#) / [Estratégia de Lisboa: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa](#). C. 23-24 de março de 2000.
- EU (2001). [Relatório do Conselho \(Educação\). para o Conselho Europeu sobre os objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação](#). Bruxelas. C. 14-02-2001.
- EU (2002). [Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010](#). Programa de trabalho sobre os objetivos futuros dos sistemas de educação e de formação. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. EC, Direção Geral da Educação e da Cultura.
- EU (2002). [The Copenhagen Declaration](#). Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. EC; European Ministers of Vocational Education and Training.
- EU (2004). [Vocational education and training: key to the future](#). Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. CEDEFOP.EU (2005). COMISSÃO EUROPEIA. *Projecto de*

*Quadro Europeu de Qualificações.*

- EU (2006). [Aplicar o programa comunitário de Lisboa: Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida](#). (COM (2006). 479 final). Bruxelas, EC, 05-09-2006.
- EU (2006). [Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida](#). *Jornal Oficial da União Europeia*, n.º 962/CE de 30 de dezembro de 2006.
- EU (2008) [The European Qualifications Framework \(EQF\) / Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida \(QEQ\)](#) EC, Education & Training, Life-long Learning Policy
- EU (2008). [Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of The European Qualifications Framework \(EQF\)](#). / [Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida](#). *JO*, n.º C 111, de 6 de maio de 2008.
- EU (2009). [Continuity, consolidation and change: Towards a European era of vocational education and training](#). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. CEDEFOP.
- EU (2010). [Communication from the Commission: EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth](#). / [Comunicação da Comissão: EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo](#). EC, COM (2010). 2020.
- EU (2010). National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms: Portugal, EURYDICE, March 2011
- EU (2010). [National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms](#). Brussels: Eurydice.
- EU (2010). [Organisation of the education system in Germany: 2009/10](#).
- EU (2010). [Structures of education and training systems in Europe: Portugal, 2009/10 edition](#). Lisboa: EURYDICE/ CEDEFOP.PT.ME.GEPE. <http://www.eurydice.org>; <http://www.cedefop.europa.eu/>
- EU (2010). [Structures of education and training systems in Europe: Germany 2009/2010](#).

Brussels: Eurydice.

EU (2010). [The structure of the European education systems 2010/11: schematic diagrams](#). Eurydice.

EU (2011). [The structure of the European education systems 2011/12: schematic diagrams](#). Eurydice.

Faure, Edgar; Commission Internationale sur le Développement de l'Education (1972<sub>a</sub>). [Learning to be](#). Paris: Unesco. / [Apprendre à être](#). Paris: Unesco, Fayard, 1972<sub>b</sub>. / Aprender a ser. Lisboa – S. Paulo: Bertrand, Dif. Ed. do Livro, 1974.

Ferreira, Lúcia; Meireles-Coelho, Carlos (2011). [Que aprendizagem inclusiva e individualizada é possível? O contributo da escola nova de Faria de Vasconcelos](#). *Comunicações. 2.º Congresso Internacional «Derrubar barreiras: facilitar percursos»* 28 e 29 de outubro de 2011. Porto: Pró Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial / Universidade Portucalense.

Ferrière, Adolphe (1922). *L'école active*. Neuchâtel: Forum. / *A escola ativa*. Porto: Editora Educação Nacional, 1934. / *A escola ativa*. Lisboa: Aster, 1965.

Filanov, G.N (2000) [Anton Makarenko \(1888-1939\)](#). Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 1/2, 1994, p. 77-91. ©UNESCO: International Bureau of Education, 2000

Gomes, Liliana Guimarães (2010). [O conceito de escola de trabalho segundo Georg Kerschensteiner](#). Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Formação Pessoal e Social. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gomes, Liliana Guimarães; Meireles-Coelho, Carlos. [Cidadania produtiva: Georg Kerschensteiner e o sistema dual alemão](#). *XI Congresso SPCE*, Guarda: 30 de junho e 1 e 2 de julho de 2011. Guarda: IPG/SPCE. 2011.

Gonon, Philipp. [The quest for modern vocational education](#) – Georg Kerschensteiner between Dewey, weber and Simmel. *Studies in Vocational and continuing education*, vol. 9. Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern 2009.

Grácio, Sérgio. *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

Hummel, Charles (1977). [Education today for the world of tomorrow](#). / [L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain](#). Paris: Unesco (IBE/BIE). / A educação de hoje face ao mundo de amanhã. Lisboa: A. Ramos / CLB, 1979.

- Kallen, Denis (2002). [Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva](#). Revista europeia de formação profissional, n.º 8/9. CEFEDOP
- Kok, Wim. [Enfrentar o Desafio. A Estratégia de Lisboa para o Crescimento e Emprego](#). Relatório do Grupo de Alto Nível presidido por Wim Kok. Novembro de 2004.
- Kuzmich, Elena; Schugurensky, Daniel; (2009); [Anton Makarenko publishes Pedagogicheskaya Poem, a fictionalized story of the Gorky colony](#); Department of Adult Education and Counselling Psychology, [The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto \(OISE/UT\)](#)
- Marques, Maria Margarida Ferreira. [O Partenariado na Escola](#). Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação educacional.
- Martins, António Maria, Pardal, Luís António, Dias, Carlos. [Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura](#). *Interações*. N.º 1, pp. 77-97. 2005
- Meireles-Coelho, Carlos (1997). *Educação secundária: o que tem sido e o que poderá vir a ser (uma visão histórica, comparada e prospectiva)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos (2005). [Escolas de trabalho e ensino secundário](#). *Livro de Resumos do Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, 65 e 66. ISBN: 972-789-153-5.
- Meireles-Coelho, Carlos (2006<sub>b</sub>). [Educação intelectual, moral e física segundo Faria de Vasconcelos](#). *Livro de Atas do Simpósio Internacional Ativação do Desenvolvimento Psicológico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 448 a 454. ISBN: 972-789-191-8.
- Meireles-Coelho, Carlos (2010<sub>a</sub>). [Educação antiga e medieval: um roteiro cronológico \(até 1415\)](#). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos (2010<sub>b</sub>). [Educação na idade moderna: um roteiro cronológico \(1415-1789\)](#). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos (2010<sub>c</sub>). [Educação na idade contemporânea: um roteiro cronológico \(1789-1945\)](#). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos (2010<sub>d</sub>). [Educação na era da globalização: um roteiro cronológico \(1945-2010\)](#). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos; Cotovio, Ana Paula (2009). [Educação Secundaria Obrigatória](#). Ferreira, Henrique; Bergano, Sofia; Santos, Graça; Lima, Carla (org.). *Investigar, avaliar, descentralizar: Atas do X Congresso da SPCE*. Mesa n.º 30; Comunicação n.º

74. [CD-ROM]. Bragança: SPCE e ESE/IPB.

Meireles-Coelho, Carlos; Cotovio, Ana Paula; Ferreira, Lúcia (2012) *Educação e Formação na Escola Nova de Faria de Vasconcellos*. IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares 12-15 de julho de 2012. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Meireles-Coelho, Carlos; Neves, M. (2010<sub>e</sub>). [Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020](#). Conferência “*Learning and Teaching in Higher Education*”. Universidade de Évora, 15 e 16 de abril de 2010.

Meireles-Coelho, Carlos; Rodrigues, A. (2006<sub>a</sub>). [Para uma análise da escola nova de Faria de Vasconcelos \(1880-1939\)](#). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Universidade Federal de Uberlândia, 17 a 20 de abril de 2006, Brasil.

OECD/OCDE (1996). [Measuring what people know: human capital accounting for the knowledge economy / Mesurer le capital humain: vers une compatibilité du savoir acquis](#). Paris: OECD/OCDE.

OECD/OCDE (2000a). [Education at a Glance: 2000 edition / Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE édition 2000](#). Paris: OECD/OCDE.

OECD/OCDE (2000b). [Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey / La littératie à l'ère de l'information: rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes](#). Paris: OECD/OCDE.

OECD/OCDE (2001). [Knowledge and Skills for Life: First results from the OECD PISA 2000 / Connaissances et compétences: des atouts pour la vie: premiers résultats de PISA 2000](#).

OECD/OCDE (2006). [Education at a Glance 2006](#). Highlights. OECD/OCDE, 2006

OECD/OCDE (2009). [PISA 2009: Assessment Framework – key competencies in reading, mathematics and science](#).

OECD/OCDE (2011). [Shift Learning because learning keeps changing: Summary \(from PISA\)](#): Innovative concept of “literacy”.

Pereira, Ana; Meireles-Coelho, Carlos (2011). [Curso Profissional de Animação Sociocultural: competências de nível 4 de qualificação](#). Reis, C. S.; Neves, F. S. (Coord.). *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011, vol. 2, 118, 111 a 116.) Guarda:

Instituto Politécnico da Guarda. ISBN: 978-972-8681-35-7.

[PORDATA – Base de Dados de Portugal](#)

PT (1759). Alvará de 1759 (1759-05-19): confirma os Estatutos da Aula do Comércio

PT (1836). Decreto de 1836-11-17: aprova o plano dos liceus nacionais

PT (1837). Decreto de 1837-01-11

PT (1837). Decreto de 1837-01-13

PT (1852). Decreto de 1852-12-16: cria o ensino agrícola (DG. 300 de 1852-12-20)

PT (1852). Decreto de 1852-12-30: cria o ensino industrial (DG. 1 e 2 de 1853-01-1/2)

PT (1860). Decreto 133 (1860-06-12): regulamenta os liceus nacionais, indicando pela primeira vez os anos que compõem o ensino liceal

PT (1918). [Decreto n.º 5029. DR, 1.ª série, n.º 263, de 1918-12-05, 2067 a 2112](#): organiza o ensino industrial e comercial.

PT (1947). [Decreto-Lei n.º 36409. DR, 1.ª série, n.º 158, de 1947-07-11, 646 a 648](#): reforma o ensino técnico

PT (1947). [Decreto-Lei n.º 36507. DR, 1.ª série, n.º 216, de 1947-09-17, 879 a 887](#): reforma do ensino liceal.

PT (1947). [Lei n.º 2025. DR, 1.ª série, n.º 139, de 1947-06-19, 571 a 576](#): reforma do ensino técnico profissional.

PT (1948). [Decreto n.º 37029. DR, 1.ª série, n.º 198, de 1948-08-25, 844 a 911](#): Estatuto do ensino profissional industrial e comercial.

PT (1967). [Decreto-Lei n.º 47480. DR, 1.ª série, n.º 1, 1967-01-02, 1 a 4](#): unifica o 1º ciclo liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico no ciclo preparatório do ensino secundário.

PT (1968). [Portaria n.º 23529. DR, 1.ª série, n.º 188, 1968-08-09, 1167](#): cria o ciclo preparatório da telescola ou ciclo preparatório TV.

PT (1971). [Decreto n.º 457/71. DR, 1.ª série, n.º 254, de 1971-10-71, 1634 a 1638](#): introduz alterações na organização do ensino técnico.

PT (1973). [Lei n.º 5/73. DR, 1.ª série, n.º 173, de 1973-07-25, 1315 a 1321](#): aprova as bases do sistema educativo, conhecida como Reforma Veiga Simão.

PT (1979). [Decreto-Lei n.º 519-E2/79. DR, 1.ª série, n.º 299, 8.º supl., de 1979-12-29, 3446 -](#)



- [\(152\) a 3446 - \(176\)](#): unifica os grupos, subgrupos, disciplinas e especialidades dos ensinos liceal e técnico-profissional e fixa as habilitações consideradas como próprias e suficientes para os ensinos preparatório e secundário.
- PT (1983). [Despacho Normativo n.º 194-A/83](#). [DR, 1.ª série, n.º 243, supl., de 1983-10-21, 3668 \(2\) a 3668 \(10\)](#): cria cursos profissionais e técnico-profissionais.
- PT (1986). [Lei n.º 46/86](#) (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE). [DR, 1.ª série, n.º 237, 14 de outubro de 1986-10-14, 3067 a 3081](#): estabelece o quadro geral do sistema educativo. Alterada pela [Lei n.º 115/97](#). [DR, 1.ª série, n.º 217, 19 de setembro de 1997, 5082 a 5083](#): altera os artigos 12.º, 13.º, 31.º e 33.º da Lei n.º 46/86. Alterada pela [Lei n.º 49/2005](#) (LBSE republicada e renumerada na sua totalidade. [DR, 1.ª série, n.º 166, 30 de agosto de 2005, 5122 a 5138](#): segunda alteração da LBSE (artigos 11.º, 12.º, 13.º, 31.º e 59.º) e primeira alteração da Lei n.º 37/2003 (artigo 16.º). Alterada pela [Lei n.º 85/2009](#). [DR, 1.ª série, n.º 166, 27 de agosto de 2009, 5635 a 5636](#): terceira alteração da LBSE (n.º 4 do artigo 6.º).
- PT (1989). [Decreto-Lei n.º 26/89](#). [DR, 1.ª série, n.º 18, 1989-01-21, 246 a 249](#): cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. Revogado pelo [Decreto-Lei 70/93](#). [DR, 1.ª série-A, n.º 58, 1993-03-10, 1090 a 1094](#). Revogado pelo [Decreto-Lei 4/98](#). [DR, 1.ª série-A, n.º 6, 1998-01-08, 113 a 119](#).
- PT (1989). [Decreto-Lei n.º 286/89](#). [DR, 1.ª série, n.º 198, 1989-08-29, 3638 a 3644](#): estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE (1986). Alterado pelo [Decreto-Lei n.º 6/2001](#). [DR, 1.ª série-A, n.º 15, 2001-01-18, 258 a 267](#). [Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001](#). Alterado pelo [Decreto-Lei n.º 209/2002](#). [DR, 1.ª série-A, n.º 240, 2002-10-17, 6807 a 6810](#). Alterado pelo [Decreto-Lei n.º 396/2007](#). [DR, 1.ª série, n.º 251, 31 de dezembro de 2007-12-31, 9165 a 9173](#). Alterado pelo [Decreto-Lei n.º 94/2011](#). [DR, 1.ª série, n.º 148, 2011-08-03, 4142 a 4150](#).
- PT (1997). *Secondary education in the European Union: structures, organisation and administration / L'enseignement secondaire dans l'Union Européenne: structures, organisation et administration*. Bruxelles: Eurydice. / [O ensino secundário na União Europeia: estruturas, organização e administração](#). Lisboa: EURYDICE, ME/DAPP, 1998<sub>b</sub>.
- PT (1999). [O ensino secundário em Portugal](#): estudos. Lisboa: CNE.
- PT (2001). [Decreto-Lei n.º 6/2001](#). [DR, 1.ª série –A, n.º 15, 2001-01-18, 258 a 267](#). [Declaração de Retificação n.º 4-A/2001](#). Alterado pelo [Decreto-Lei n.º 209/2002](#). [DR, 1.ª sé-](#)

- rie –A, n.º 240, 2002-10-17, 6807 a 6810. Alterado pelo [Decreto-Lei n.º 396/2007](#). DR, 1.ª série, n.º 251, 31 de dezembro de 2007-12-31, 9165 a 9173. Alterado pelo [Decreto-Lei n.º 94/2011](#). DR, 1.ª série, n.º 148, 2011-08-03, 4142 a 4150. Altera o [Decreto-Lei n.º 286/89](#). DR, 1.ª série, n.º 198, 1989-08-29, 3638 a 3644: estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE (1986).
- PT (2001). [Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional](#). Lisboa: ME, GAVE.
- PT (2004). [Despacho Conjunto n.º 453/2004. DR, 2.ª série-A, n.º 175, 2004-07-27, 11296 a 11307](#): regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional
- PT (2009). [Portaria n.º 782/2009](#) de 23 de julho define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.
- Rohrs, Hermann. [Georg Kerschensteiner \(1852-1932\)](#). París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 855-872, 1999.
- Scruton, Roger (2011). *As vantagens do pessimismo*. Trad. José António Freitas e Silva. Lisboa: Quetzal.
- SELLIN, Burkat (2008). [A proposta de um Quadro Europeu de Qualificações: Possibilidades e limites da sua implementação prática](#). *Revista Europeia de Formação Profissional*, n.º 42/43 – 2007/3 • 2008/1 – ISS 1977-0227.
- UN (2000) *United Nations Millennium Declaration: Resolution adopted by the General Assembly, 8 September 2000 / Declaração do Milénio das Nações Unidas*. Cimeira do Milénio, Nova Iorque, 6-8 de setembro
- UN. ILO/OIT (1973). [Convenção n.º 138 da Conferência Geral da OIT: Idade mínima de admissão ao emprego](#).
- UNESCO (1972). [Actes de la Conférence générale: Dix-septième session. Vol. 1: Résolutions, recommandations](#).
- UNESCO (1972). [Learning to be. The world of education today and tomorrow](#). Paris : Unesco.
- UNESCO (1974). [Réunion d'experts sur le cycle de base des études: rapport final](#). 24-29 juin'74./ [Meeting of Experts on the Basic Cycle of Study: Final report](#). 24-29 June'74. Paris: Unesco, ED-74/CONF.622/5.



UNESCO (1975a). 35e. Conférence Internationale d'Éducation. Recommandation Finale. ED/MD/38, Paris: UNESCO.

UNESCO (1975b). [Conférence internationale de l'éducation, 35e session, Recommandation n° 69 aux ministères de l'éducation](#).

UNESCO (1975c). *L'éducation en devenir*. Paris: Unesco. (trad.: *A educação do futuro*. Lisboa: Bertrand, 1978).

UNESCO (2003). [Literacy Assessment and Monitoring Programme](#) – LAMP.UN.

UNESCO (2008). [Conférence Internationale d'Éducation. Rapport Final](#). Geneve: UNESCO

Wollschläger e Kumpmann (2004/II). [Da divergência à convergência. Uma história do ensino profissional](#). *Revista Europeia de Formação Profissional*, n.º 32. CEFEDOP